

Curriculum





Fundação
CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Curriculum

Volume 1

Andréa Rosana Fetzner



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001
Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente
Masako Oya Masuda

Vice-presidente
Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
UNIRIO - Adilson Florentino
UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO
Andréa Rosana Fetzner

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Ana Maria Osborne

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO
Thaís de Siervi

Departamento de Produção

EDITORA
Tereza Queiroz

ILUSTRAÇÃO
Sami Souza

REVISÃO TIPOGRÁFICA

CAPA

Daniela de Souza

Sami Souza

Elaine Bayma

PRODUÇÃO GRÁFICA

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Patricia Seabra

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Bianca Lima

Carlos Cordeiro

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

F421c

Fetzner, Andréa Rosana.

Curriculo. v.1 / Andréa Rosana Fetzner. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

150 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-614-5

1. Curriculo. 2. Práticas escolares. 3. Políticas curriculares. 4. Documentos curriculares. 5. Parâmetros Curriculares Nacionais. I. Título.

CDD: 375

2009/2

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiravles

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – Práticas escolares e currículo: uma relação íntima e pessoal	7
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 2 – Velhas ideias e grandes negócios: eficiência empresarial e eficácia escolar – a perspectiva tradicional do currículo	33
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 3 – Escusos poderes e relações obscuras no currículo: o que temos em mente?	49
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 4 – Para eu me <i>identificar</i> alguém precisa ser <i>diferente</i> : currículos, culturas e narrativas	67
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 5 – Reestruturação curricular na capital do Rio Grande do Sul	83
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 6 – Políticas curriculares: entre o bacalhau e a feijoada!	97
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 7 – Documentos curriculares nacionais: você sabe do que está falando?	111
Andréa Rosana Fetzner	
Aula 8 – Parâmetros Curriculares Nacionais – Qual currículo? Para qual Brasil?	129
Andréa Rosana Fetzner	
Referências	143

• objetivos

Práticas escolares e currículo: uma relação íntima e pessoal

AULA
1

Meta da aula

Apresentar a amplitude do conceito “currículo” e sua importância para a compreensão das práticas escolares.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos escolares relacionados ao currículo;
2. relacionar os diferentes entendimentos sobre a aprendizagem (e o ensino) com diferentes compreensões sobre o que é o conhecimento escolar.

INTRODUÇÃO

Esta primeira aula da disciplina pretende provocá-la(o) a perceber aspectos da escola que estão relacionados ao currículo e como diferentes compreensões sobre o que é aprendizagem escolar refletem-se sobre o entendimento do que é o conhecimento escolar, sua natureza e função.

Para isso, teremos uma exposição sobre diferentes formas de entender o currículo e sua relação com diferentes práticas de ensino-aprendizagem.

O que é currículo?

O que entendemos por currículo?

A compreensão que temos sobre o processo de ensino-aprendizagem, “afeta” nossa prática curricular?

E nossa compreensão sobre a função do conhecimento escolar “afeta” nossas práticas de ensino-aprendizagem?

Estas são algumas das perguntas que esperamos provocar nesta aula, sem que, necessariamente, sejam respondidas.

Ao longo da disciplina, vamos trabalhar sobre as concepções tradicionais de currículo, as concepções críticas e pós-críticas. Também realizaremos alguns estudos sobre movimentos de reestruturação curricular em diferentes países e, também, alguns documentos de currículo (leis, diretrizes, parâmetros e projetos políticos-pedagógicos). Fechando os estudos, abordaremos questões práticas como a organização do ensino em temas geradores, complexos temáticos e projetos de trabalho, além de questões polêmicas como o debate sobre as competências em Educação e a organização escolar em ciclos ou em séries.

O QUE VOCÊ DIRIA QUE SE REFERE AO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA?

Os planos de ensino e os conteúdos propostos para o estudo

Conteúdos prioritários		Critérios de seleção		Referenciais	
Meio Ambiente – Educação ambiental / Ecologia	70%	Relação com PC / PCN / PPP	48%	PPP	78%
Saúde	62%	Interesse do aluno	46%	PCN	57%
Educação / Orientação sexual / Sexualidade / Reprodução / DST	32%	Temas atuais	12%	PC	50%
Corpo humano	29%	Utilidade / Praticidade	5%	Livro didático	36%
Seres vivos (biodiversidade; fauna e flora do Brasil; classificação; evolução geral; organização celular; hereditariedade)	20%	Fatos históricos	2%	Outros referenciais	5%
Cidadania / Qualidade de vida / Formação moral / Socialização	18%	Outras respostas**	21%		

Nota: Cada professor citou mais de um conteúdo, critério de seleção e referencial.

* PC: Programa Curricular da SME; PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais; PPP: Projeto Político Pedagógico.

** Professores que se referem a critérios de escolha de livros e/ou materiais didáticos.

Fonte: www.if.ufrgs.br/.../vol11/n3/v11_n3_a2.htm

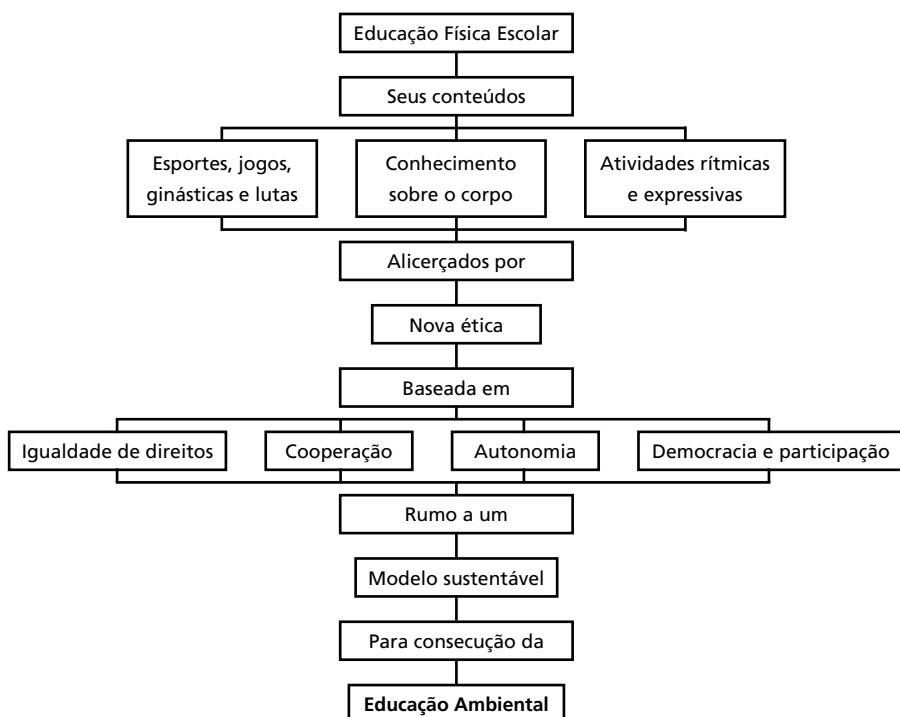


Figura 1.1: Educação Física na Escola.

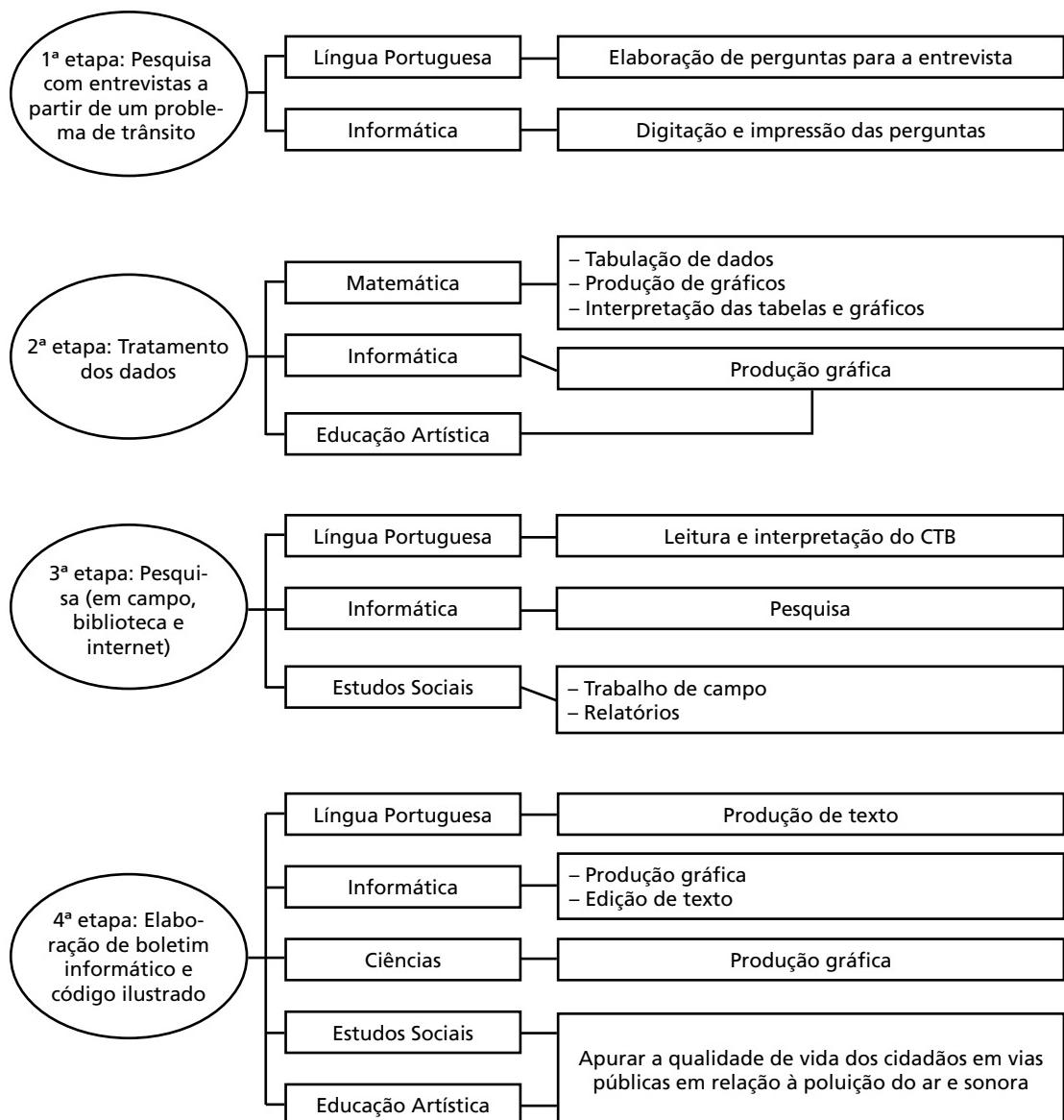


Figura 1.2: Modelo de plano de estudo.

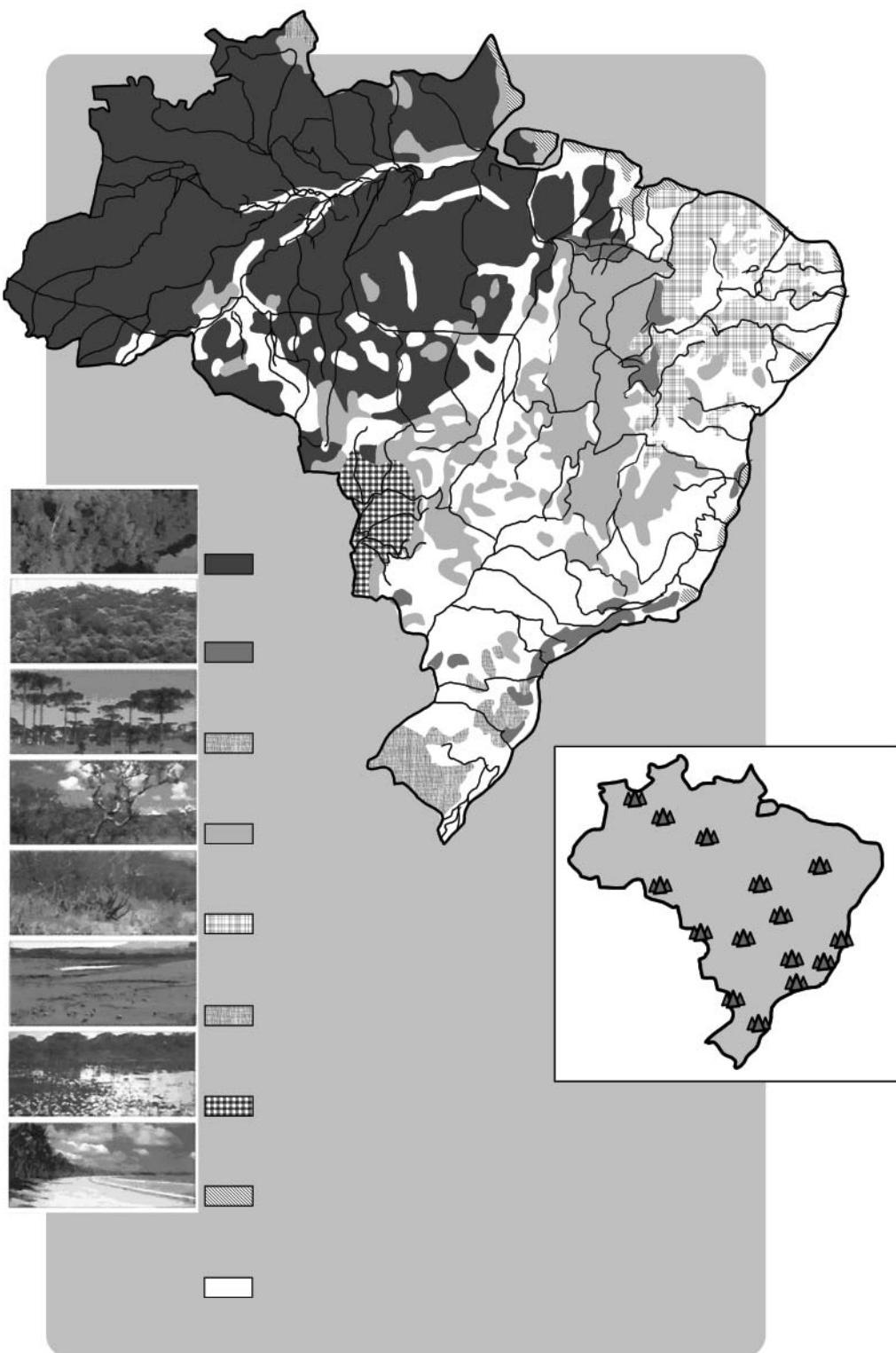


Figura 1.3: Mapa de vegetação no Brasil.

Fonte: http://www.uff.br/geoden/figuras/mapa_tematico_vegetacao.gif

$\sin \alpha$	$-\sin \alpha$	$-\cos \alpha$	$-\cos \alpha$	$-\sin \alpha$	$\sin \alpha$
$\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$
$\operatorname{ctg} \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$

$\alpha = 1$ $\operatorname{tg} \alpha \operatorname{ctg} \alpha = 1$ $\operatorname{tg} \alpha = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha}$ $\operatorname{ctg} \alpha = \frac{\cos \alpha}{\sin \alpha}$
 $\sin \alpha \cos \beta \pm \cos \alpha \sin \beta$
 $\cos \alpha \cos \beta \pm \sin \alpha \sin \beta$ $\operatorname{tg}(\alpha \pm \beta) = \frac{\operatorname{tg} \alpha \pm \operatorname{tg} \beta}{1 \mp \operatorname{tg} \alpha \operatorname{tg} \beta}$
 $\sin \alpha \cos \alpha$ $\cos^2 \alpha = \frac{1 + \cos 2\alpha}{2}$ $\operatorname{ctg}(\alpha \pm \beta) = \frac{\cos \alpha \mp \cos \beta}{\sin \alpha \pm \sin \beta}$
 $\sin^2 \alpha - \sin^2 \alpha$ $\sin^2 \alpha = \frac{1 - \cos 2\alpha}{2}$
 $\frac{\alpha}{2}$ $\cos 2\alpha = \frac{1 - \operatorname{tg}^2 \alpha}{1 + \operatorname{tg}^2 \alpha}$ $\operatorname{tg} 2\alpha = \frac{2 \operatorname{tg} \alpha}{1 - \operatorname{tg}^2 \alpha}$ $\operatorname{ctg} 2\alpha = \frac{1 + \operatorname{tg}^2 \alpha}{2 \operatorname{tg} \alpha}$
 $\cos \alpha = 2 \cos^2 \frac{\alpha}{2}$ $1 - \cos \alpha = 2 \sin^2 \frac{\alpha}{2}$
 $\sin \frac{\alpha}{2} = \pm \sqrt{\frac{1 - \cos \alpha}{2}}$ $\sin \frac{\alpha}{2} = \pm \sqrt{\frac{1 - \cos \alpha}{2}}$
 $\frac{\sin(\alpha \pm \beta)}{\cos \alpha \cos \beta}$ $\operatorname{tg} \frac{\alpha}{2} = \pm \sqrt{\frac{1 - \cos \alpha}{1 + \cos \alpha}} = \frac{\sin \alpha}{1 + \cos \alpha}$
 $= \frac{\sin(\beta \pm \alpha)}{\sin \alpha \sin \beta}$ $\operatorname{ctg} \frac{\alpha}{2} = \pm \sqrt{\frac{1 + \cos \alpha}{1 - \cos \alpha}} = \frac{1 + \cos \alpha}{\sin \alpha}$
 $2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}$
 $2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \sin \frac{\alpha - \beta}{2}$
 $2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}$
 $- 2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \sin \frac{\alpha - \beta}{2}$

α	$(0^\circ, 90^\circ)$	$(90^\circ, 180^\circ)$	$(180^\circ, 270^\circ)$	$(270^\circ, 360^\circ)$
$\sin \alpha$	+	+	-	-
$\cos \alpha$	+	-	-	-
$\operatorname{tg} \alpha$	+	-	+	+

Figura 1.4: Fórmulas matemáticas.

As estratégias utilizadas na escola para ensinar

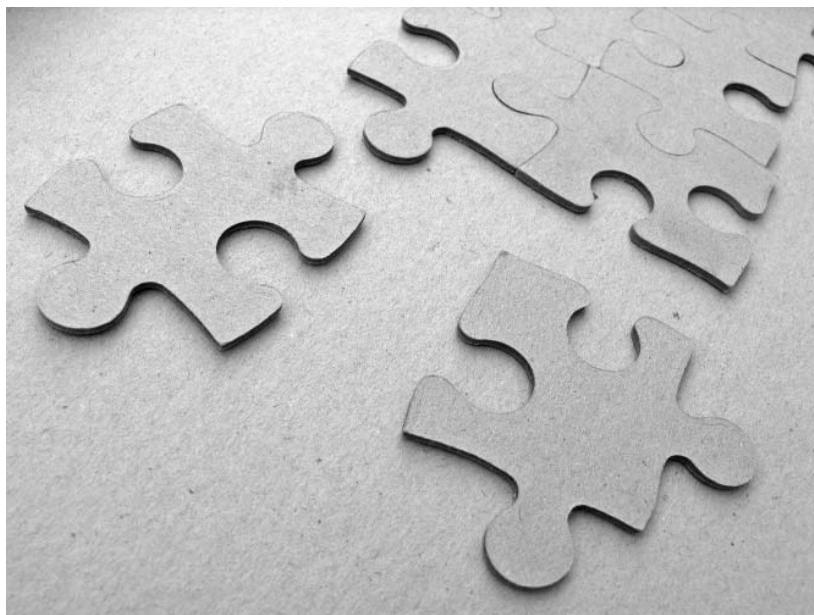


Figura 1.5: Jogos educativos.

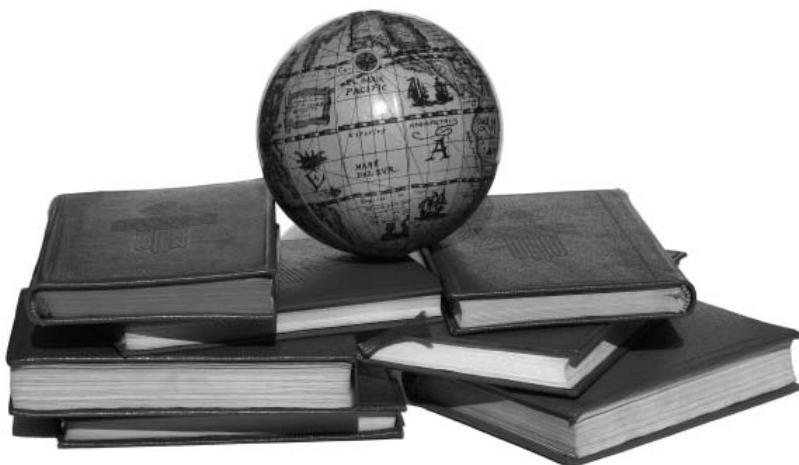


Figura 1.6: Livros didáticos.

A forma de organização do espaço da sala de aula



Figura 1.7: Mesas enfileiradas, todos os alunos aprendendo “com o livro didático” ou “com o professor”.



Figura 1.8: Espaços coletivos de estudo com várias fontes de consulta disponíveis.
Fonte: <http://www.es.gov.br/site/noticias/show.aspx?noticiaId=99678880>



Figura 1.9: O entorno da escola e outros locais a serem visitados.

Fonte: <http://www.cscjuvinopolis.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>

Linguagem ou modo de comunicação entre os alunos



Figura 1.10: Quem é autorizado a falar, quem é induzido a escutar.

Fonte: <http://www.aquiraz.ce.gov.br/arquivos/Image/Seminario%20Educacao/Ritelza%20Cbral%20em%20discurso%20para%20os%20professores.jpg>



Figura 1.11: Os discursos e as formas de comunicação priorizadas e os discursos e as formas de comunicação reprimidas.

A compreensão sobre o currículo tem variado. Houve um tempo em que se entendia por currículo apenas aquilo que se referia aos conteúdos explícitos do ensino, ou seja, os conteúdos que eram indicados como conteúdos ensinados na escola (veja o primeiro conjunto de gravuras).

O primeiro livro que trata especificamente do currículo como um campo de estudos sobre a educação é de Bobbitt, em 1918: *The curriculum*.

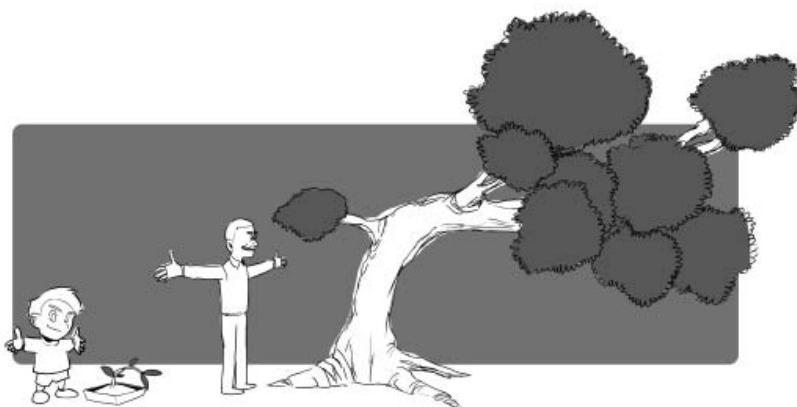
Segundo Tomaz Tadeu da Silva, Bobbitt “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (2007, p. 23), impondo, ao sistema educacional, objetivos precisos, métodos eficientes para o alcance dos objetivos e sistemas de mensuração eficazes para controlar o alcance destes objetivos.

O tempo passou, muitas pesquisas foram realizadas e hoje temos várias definições de currículo, resultado de um longo trajeto de pesquisas que buscaram compreender o que aprendemos na escola, por que aprendemos o que aprendemos, a serviço de quem (e contra quem) agem os conhecimentos escolares.

Mas, para aprender sobre o currículo e as diferentes visões que estes foram adquirindo ao longo da história, vamos, em primeiro lugar, fazer uma retomada sobre as diferentes concepções de ensino-aprendizagem, para, então, refletirmos especificamente sobre o currículo nestas diferentes visões.

DIGA-ME QUAL TEU DITADO E TE DIREI QUE PROFESSOR ÉS...

LAURO DE OLIVEIRA LIMA, em seu livro *Introdução à Pedagogia* (1983), trabalha com alguns ditados populares que remetem a concepções de ensino-aprendizagem importantes a serem retomadas em nosso estudo sobre o currículo escolar.



“Pau que nasce torto, morre torto” (o autor citado prefere “quem é bom nasce feito”).

Se eu, professora, penso assim, isso pode significar que eu acredito que os instintos, as vocações e as aptidões são predominantes no ser humano (LIMA, 1983), e que as relações estabelecidas entre um ser humano e outros de sua espécie e seu meio não são tão relevantes para sua formação quanto aquilo que o sujeito traz ao nascer. Nesta perspectiva, existe uma predefinição a respeito das capacidades ou incapacidades para aprender e, a escola será apenas um palco onde essas capacidades e incapacidades serão reveladas. Esta perspectiva pedagógica é chamada **INATISMO OU APRIORISMO**.

LAURO DE OLIVEIRA LIMA

Educador brasileiro, natural do Ceará, cidade de Limoeiro do Norte, nascido em 12 de abril de 1921, formado em Direito e Filosofia, foi professor secundário e inspetor federal de ensino. Estudioso das obras de Piaget, o professor

Lauro de Oliveira Lima é diretor de pesquisas do Centro Educacional Jean Piaget (fundado por ele no Rio de Janeiro) e trabalha com a formação de professores. Possui vários livros na área educacional, sendo alguns deles: *Para que servem as escolas?*, Editora Vozes, 1996; *A construção do homem segundo Piaget*, Editora Summus, 1984; *Piaget para principiantes*, Editora Summus, 1980; *Introdução à Pedagogia*, Editora Brasiliense, 1983.

INATISMO

Doutrina que admite a existência de idéias ou princípios independentes da experiência (Novo Dicionário Aurélio, 1986).

APRIORISMO

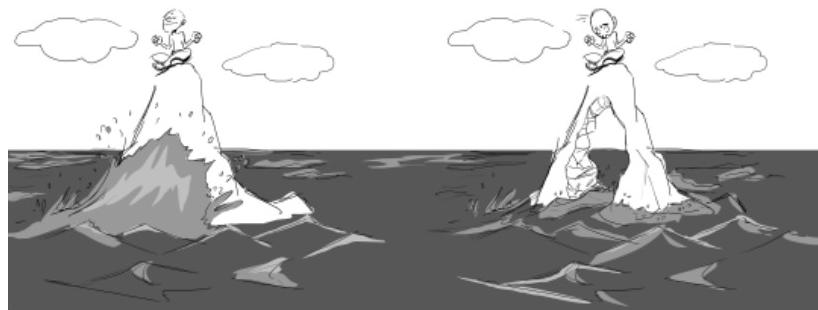
Aceitação, na ordem do conhecimento, de fatores independentes da experiência (Novo Dicionário Aurélio, 1986).

Conhecer, diz Platão, é recordar a verdade que já existe em nós; é despertar a razão para que ela se exerça por si mesma. Por isso, Sócrates fazia perguntas, pois, através delas, as pessoas poderiam lembrar-se da verdade e do uso da razão. Se não nascêssemos com a razão e com a verdade, indaga Platão, como saberíamos que temos uma idéia verdadeira ao encontrá-la? Como poderíamos distinguir o verdadeiro do falso, se não nascêssemos conhecendo essa diferença? (CHAUÍ, 2000).

EMPIRISMO

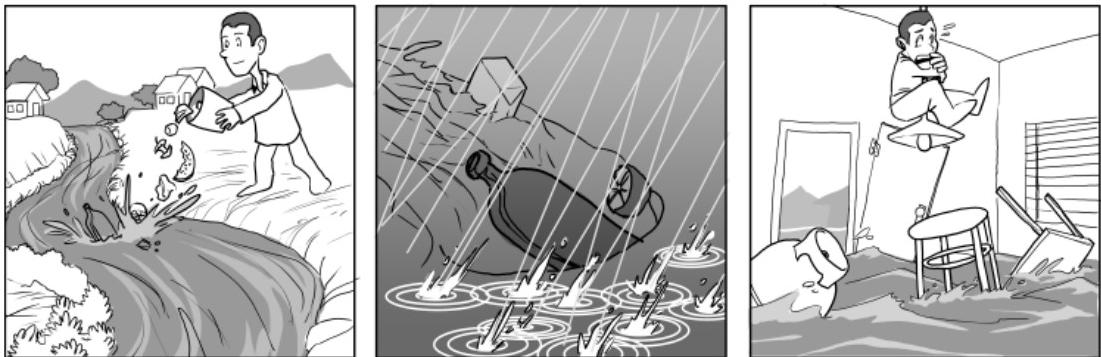
Doutrina ou atitude que admite, quanto à origem do conhecimento, que este provenha unicamente da experiência, seja negando a existência de princípios puramente racionais, seja negando que tais princípios, existentes embora, possam, independentemente da experiência, levar ao conhecimento da verdade (Novo Dicionário Aurélio, 1986).

Contrariamente aos defensores do inatismo, os defensores do empirismo afirmam que a razão, a verdade e as idéias racionais são adquiridas por nós através da experiência. Antes da experiência, dizem eles, nossa razão é como uma “folha em branco”, onde nada foi escrito; uma “tábula rasa”, onde nada foi gravado. Somos como uma cera sem forma e sem nada impresso nela, até que a experiência venha escrever na folha, gravar na tábua, dar forma à cera (CHAUÍ, 2000).



“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”

Oposta à primeira concepção, o entendimento expresso neste ditado implica acreditar que tudo o que é “impresso” no ser humano é resultado do meio externo a ele, significa considerar o meio em que o sujeito vive, e suas experiências neste meio, como determinantes de seus comportamentos, valores, saberes e crenças. Do ponto de vista docente, o ditado popular representa a visão do ser humano como uma tábula rasa, sobre a qual podemos *marcar* comportamentos, valores, saberes e crenças. A assimilação destes comportamentos, valores, saberes e crenças se daria pela insistência, repetição exaustiva de exercícios, prêmios e castigos que tentam *enquadrar* o sujeito nos parâmetros desejados (ver mais em LIMA, 1983). Esta perspectiva pedagógica é conhecida como **EMPIRISMO**.



“Quem com ferro fere com ferro será ferido”

Esta concepção remete-nos a entender que nada tem um lado só, ou seja, que tudo o que se faz tem suas implicações: uma relação de dois lados (no mínimo). Transposta para os entendimentos possíveis dos processos de ensino-aprendizagem, esta compreensão representa, para o docente, que nem o ser humano é apenas seus traços biológicos, trazidos ao nascer, e, ao mesmo tempo, não é, apenas, as suas experiências em um meio físico, social e cultural. Há uma compreensão **DIALÉTICA**, que se refere à interação entre a base biológica e o meio físico, social e cultural implicada nos processos de aprendizagem. Ou seja, o ser humano não é apenas sua bagagem biológica, assim como também não é apenas as experiências que adquire em seu meio físico, social e cultural. Nesta perspectiva, somos seres (cada um) únicos que nos formamos em uma relação conflituosa entre as condições biológicas e as interações estabelecidas (no sentido de trocas) no meio em que vivemos (que é físico, social e cultural). Dentro desta perspectiva de desenvolvimento, encontram-se as visões sobre aprendizagem interacionistas, **CONSTRUTIVISTAS** e *sociohistóricas*, por exemplo. Estas visões conceberão o conhecimento como construção, ora mais social e cultural, ora mais subjetiva ou intersubjetiva.

DIALÉTICA

[...] Desenvolvimento dos processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades [...] (Novo Dicionário Aurélio, 1986).

CONSTRUTIVISMO

Significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2009).

O termo “dialética” possui várias definições, de acordo com correntes filosóficas diferentes. Neste estudo, toma o sentido de movimento dialético que expressa a formação (de uma ideia, um argumento, um efeito ou consequência) por meio da contradição entre dois elementos que podem ser percebidos como diferentes. Outro ditado popular que nos ajuda a compreender a dialética é “as margens que formam o rio, também são formadas por ele”, isto é, ao mesmo tempo em que as margens são limitadoras do rio (porque conformam o curso das águas), as mesmas águas, ao serem contidas, forçam as margens, as delineiam. Neste sentido, as dimensões biológicas e sociais estão em relação dialética no desenvolvimento humano, formando-se nesta relação. Não podemos confundir o desenvolvimento humano como a soma das dimensões biológicas e sociais, mas como um movimento construído em conflito entre estas dimensões e, que, portanto, consistiria na superação (por incorporação transformadora) destas duas dimensões.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Faça, no espaço a seguir, quatro desenhos representativos de aspectos escolares que você observa como relacionados ao currículo de uma escola. Nas linhas que se seguem ao desenho, explique a relação entre os desenhos realizados.

COMENTÁRIO

Nos desenhos anteriores, é importante que apareçam questões para além dos conteúdos explícitos do currículo (compostos por áreas ou disciplinas de conhecimento). Reveja os conjuntos de gravuras iniciais sobre estratégias de ensino, organização do espaço escolar e formas de comunicação. Todos estes elementos compõem a discussão curricular, ou seja, muito além dos conteúdos explícitos do ensino, indicados por disciplinas como Educação Física, Matemática, Artes, História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências etc., existem valores e procedimentos que a escola ensina por meio de sua organização e de seu cotidiano, sem que necessariamente anuncie estes ensinamentos. Se seus desenhos representaram apenas os conteúdos explícitos do ensino, você precisa reorganizar o desenho.

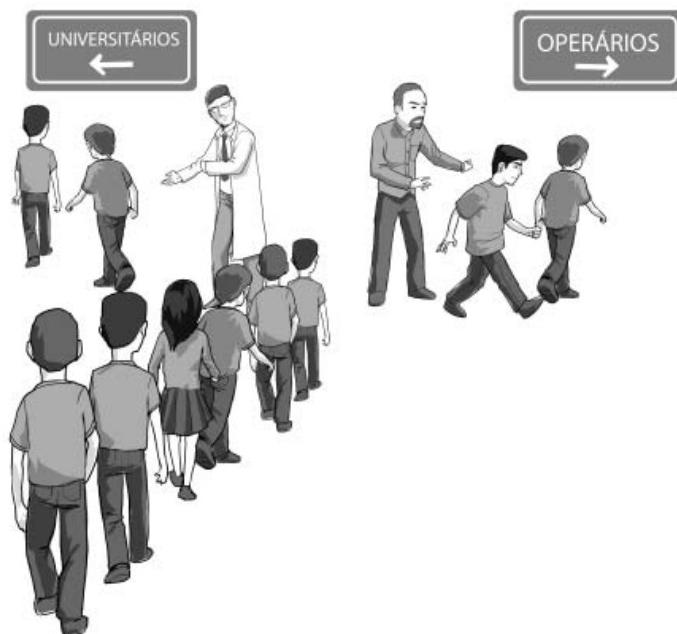
Quanto à relação entre os aspectos do currículo, a resposta redigida precisa apresentar explicitamente como a forma de trabalhar um determinado conteúdo (por meio de exposição ou por meio de um jogo), por exemplo, pode interferir na forma como o(a) aluno(a) percebe esse conteúdo. Também é importante que sua redação tenha mostrado algumas relações entre práticas mais participativas de organização do espaço escolar e o currículo aprendido pelos estudantes na escola.

!

Uma das questões que tínhamos no início desta aula era: *nossa compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, “afeta” nossa prática curricular?* Qual seria a compreensão de prática curricular subjacente a cada uma das perspectivas de ensino-aprendizagem?

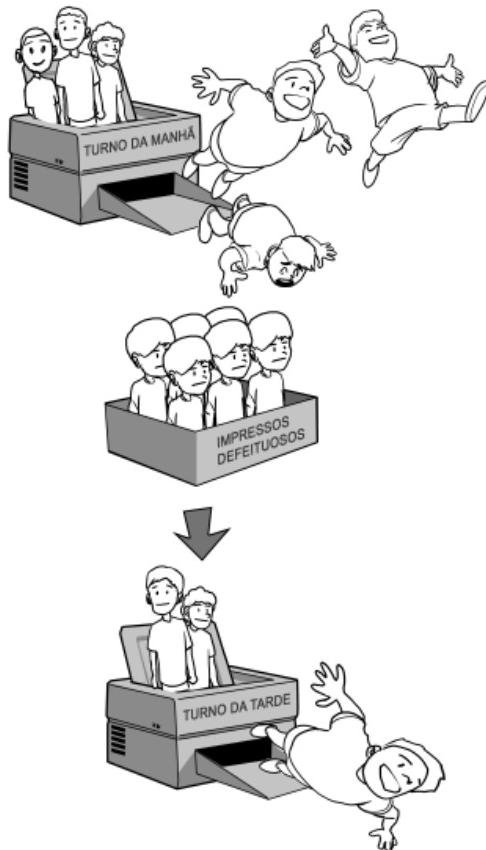
Perspectivas de ensino-aprendizagem e propostas curriculares

Se a capacidade de aprender é derivada das condições biológicas da pessoa, a escola, por consequência, será o espaço de revelação destas capacidades. O currículo, portanto, precisaria possibilitar que se revelassem as competências (nesta perspectiva, tidas como inatas) para as diferentes áreas do saber. A aprendizagem dos conteúdos escolares dependeria dessas condições. Por conseguinte, deveríamos apostar mais no desenvolvimento intelectual daqueles que se mostram aptos para isto e menos nos que não se mostram competentes. Você já ouviu a defesa, por exemplo, da aprendizagem de trabalhos manuais para aqueles que, *sem condições de aprender muito* (do ponto de vista do desenvolvimento intelectual), deveriam ser encaminhados mais cedo para o mercado de trabalho?



Se por outro lado, o ser humano é uma tábula rasa preenchida pelas suas experiências, caberia à escola oportunizar experiências que levassem o aluno a aprender o que a escola supõe necessário, mediante práticas exaustivas de exercícios, recitações, experiências que fossem assimiladas por meio da repetição.

Você conhece escolas em que as crianças que não aprendem determinado conteúdo, são convidadas a retornar em aulas de reforço para repetirem os exercícios que não foram capazes de responder no período da aula comum?



Superando estas compreensões, quando o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma relação conflituosa entre nossas condições biológicas e nosso meio físico, social e cultural, o currículo, necessariamente, aponta questões que precisam ser dimensionadas em acordo com estas duas vertentes: o desenvolvimento biológico e as necessidades trazidas pelo meio físico, social e cultural.



ÁNGEL IGNACIO PÉREZ GÓMEZ

Natural da cidade espanhola de Valladolid, nasceu em 1950. Licenciado em Filosofia e Ciências da Educação e diplomado em Psicologia pela Universidade de Salamanca, é doutor em Filosofia e Letras pela Universidade Complutense de Madrid.

É professor de Didática na Universidade de Málaga, Espanha, e tem pesquisado sobre a evolução do pensamento pedagógico do professor, as práticas de ensino na formação inicial e, mais recentemente, sobre desenvolvimento do currículo e fatores de qualidade no ensino secundário obrigatório. Tem várias publicações na área de educação, entre elas: *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Artmed Ed., 2001 e, em conjunto com Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

Neste sentido, o currículo toma a perspectiva de uma caminhada que considera as particularidades de cada estudante, assim como suas necessidades.

A pluralidade do mundo e dos conhecimentos disponíveis no mundo, associada às ideias que tomam o ser humano como, infinitamente, um ser em desenvolvimento, indica a complexidade da discussão curricular.

Aprofundando a relação entre diferentes concepções de ensino e o currículo

PÉREZ GÓMEZ, ao apresentar diferentes enfoques para entender o ensino ministrado nas escolas, traz algumas fases em que o ensino e seus conteúdos foram vistos de maneira diferente. Faremos uma breve síntese de suas observações:

Em um primeiro momento (embora ainda muito presente em nossas escolas) o ensino foi entendido como o ato de transmitir às jovens gerações um conhecimento eficaz situado nas diferentes disciplinas. Para Pérez Gómez (1998), este conhecimento, centrado nos conteúdos disciplinares e não em habilidades ou interesses dos alunos, dificilmente é aprendido, por exigir esquemas de compreensão que os alunos ainda não possuem e por estarem descolados das necessidades práticas dos estudantes.

Superando a perspectiva anterior, baseada numa visão tradicional dos conteúdos do ensino, e como reflexo das mudanças no mundo pós-industrial, o ensino pode ser visto como treinamento de habilidades ou, ainda, como fomento do desenvolvimento natural.

No primeiro caso (treinamento de habilidades), o ensino perde o foco nos conteúdos específicos e dirige-se ao treinamento de habilidades, como ler, escrever, calcular, resolver problemas, avaliar, mas, ao fazer isto, não vincula “a formação de capacidades ao conteúdo e ao contexto cultural em que essas habilidades e tarefas adquirem significado” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 68), situando-se, nesta questão, seus problemas (ou suas ilusões).

No segundo caso (fomento do desenvolvimento natural), fundamenta-se o ensino no respeito ao desenvolvimento espontâneo da criança e, embora esta perspectiva reforce a ideia de que é necessário considerar o caminho individual de desenvolvimento da criança, para Pérez Gómez, esta tendência peca por ser demasiado idealista, pois o desenvolvimento individual priorizado é “condicionado pela cultura, pelas interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das idéias e dos afetos” (1998, p. 69) e, também, marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Aqueles que compartilham estas necessidades (sociais, econômicas, culturais), se abandonados ao próprio desenvolvimento, têm favorecida a permanência nesta condição de desigualdade.

Em uma perspectiva de ensino mais dinâmica (e que retoma a ideia de interação entre desenvolvimento biológico e desenvolvimento físico, social e cultural), Pérez Gómez define o ensino:

como um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos/as, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade (1998, p. 70).

Era pós-industrial

Embora carecendo de maior precisão, pode-se dizer que a sociedade pós-industrial nasceu com a Segunda Guerra Mundial, a partir do aumento da comunicação entre os povos, com a difusão de novas tecnologias e com a mudança da base econômica. Um tipo de sociedade já não baseada na produção agrícola, nem na indústria, mas na produção de informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética. A sociedade pós-industrial provém de um conjunto de situações provocadas pelo advento da indústria, tais como o aumento da vida média da população, o desenvolvimento tecnológico, a difusão da escolarização e difusão da mídia (LUCCI, 2009).



Assista a uma das palestras de Pérez Goméz pelo YouTube: A palestra tem como tema “Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela.” E é proferida em espanhol (o que é bom, porque você aproveita o estudo duas vezes: reflete sobre currículo e pratica outra língua).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Considerando que o currículo engloba aspectos representados por você no desenho realizado na Atividade 1, associe características curriculares que podem corresponder ao currículo praticado em cada uma das compreensões sobre ensino-aprendizagem a seguir. Deverão ser apontadas no mínimo duas características curriculares em cada uma das compreensões a seguir:

Inatismo

Empirismo

Interacionismo

RESPOSTA COMENTADA

Sobre o inatismo, diante das discussões trazidas pelo ditado popular “pau que nasce torto, morre torto”, é possível inferir que o currículo prefere a demonstração de uma capacidade intelectual que priorize a reflexão: “recordar a verdade”, como disse Platão. Da mesma

forma, o currículo é tomado como revelador de competências, e a escola, com sua organização e planejamento, pouco tem a fazer para aqueles que seriam desprovidos de uma competência intelectual, uma vez que a capacidade para aprender seria inata. A lembrança de aspectos duais na formação oferecida pela escola também poderia ter sido citada: escolas que oferecem um ensino de “dois níveis”: um voltado para atividades laborais consideradas como de menos valor e outras consideradas como preparatórias de uma carreira intelectual (a suposta preparação para entrar na Universidade, por exemplo).

Sobre o empirismo, todas as práticas curriculares que reforçam a ideia de que, pela repetição e insistência, é possível transformar todos os seres humanos como os mesmos seres em conhecimento, são expressões desta compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Espaços apropriados para recitação das aulas (cadeiras enfileiradas individualmente), estratégias de ensino que priorizam a relação com o conhecimento como uma relação treinável. Na organização do tempo, a priorização de espaços de reforço, onde o que a aula comum apresentou em um turno na escola, é repetido em outro turno (as mesmas explicações, o mesmo conhecimento a estudar e, por vezes, os mesmos exercícios), são também algumas das características das práticas curriculares.

De um ponto de vista interacionista, as práticas curriculares que percebem o ser humano e o conhecimento de forma dialética, distinguem estudos em que os resultados serão, sempre, múltiplos. Se não há uma predefinição da capacidade humana marcada pelo nascimento e se, ao mesmo tempo, nenhum ser humano nasce vazio, as práticas curriculares podem caracterizar-se como práticas que tomam o conhecimento como algo inacabado, incerto, provisório. Práticas curriculares que compartilhem desta perspectiva favoreceriam estratégias de ensino que priorizam a pesquisa e a troca de informações, de impressões e de conhecimentos entre os estudantes e, também, entre estes e as pessoas da comunidade. Além disto, a organização dos espaços buscara favorecer o debate, a discussão e a troca de experiências.

CONCLUSÃO

Quando entramos em uma escola e observamos o que ela tem ou não em seus murais (presenças e ausências de murais, presenças e ausências de trabalhos de alunos, assim como as temáticas das informações disponibilizadas e dos trabalhos expostos); a disposição da secretaria e da sala da direção da escola para atender aos que chegam; a distribuição dos tempos das disciplinas no horário semanal (com priorizações ou não de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo); a disposição dos materiais a serem utilizados pelos alunos e dos lugares dos alunos nas salas de aula (enfileirados ou em grupos de trabalho, por exemplo); os livros disponíveis e a forma como são utilizados; a presença ou não de mapas geográficos nas salas; os horários de funcionamento das bibliotecas (ou salas de leitura); os horários das reuniões de pais, a participação da comunidade no Conselho de Classe, tudo isto, além dos planejamentos e planos de ensino, fazem parte do currículo da escola, pois se referem aos processos e às concepções de aprendizagem de um determinado conhecimento, seja ele anunciado ou não (assumido ou não) pela escola. O currículo, portanto, implica processos relativos ao conhecimento escolar que atuam no âmbito axiológico (referente aos valores), no âmbito epistemológico (referente aos conhecimentos), ou, ainda, no âmbito dos procedimentos: tudo o que diz respeito ao que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina, mantém relação com os estudos sobre currículo.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Descreva uma experiência escolar sua relacionada ao currículo. Após a narrativa, tente situá-la quanto a um dos diferentes enfoques sobre ensino abordados nesta aula.

RESPOSTA COMENTADA

Nesta atividade, é possível situar a experiência narrada tanto nas concepções inatistas, empiristas ou dialéticas, quanto nas perspectivas do ensino;

- como transmissão de um conhecimento eficaz situado nas diferentes disciplinas;
 - no ensino, como treinamento de habilidades que supostamente existiriam de forma independente dos contextos em que essas habilidades foram geradas;
 - no ensino, como fomento do desenvolvimento natural, quando a priorização é para o tempo que o estudante indica necessitar para construir suas aprendizagens, em uma perspectiva de pouca intervenção da(o) professora(or);
 - no ensino, como mudanças conceituais, o qual inter-relacionaria os saberes cotidianos com o conhecimento escolar.

RESUMO

O “currículo” deve ser visto como tema fundamental para a compreensão das práticas escolares. Há entendimentos existentes no meio educacional de que os estudos sobre currículo compreendem apenas questões relacionadas aos conteúdos explicitados pela escola como objetivos de seu ensino.

Podemos ver o currículo como enredado e gerador de práticas escolares que envolvem desde as estratégias de ensino e a organização dos espaços escolares, até as formas (e os conteúdos) da comunicação utilizada na escola.

Os ditados populares podem nos ajudar a ver a íntima relação entre o currículo e as concepções de ensino-aprendizagem.

Os ditados populares também podem recuperar diferentes entendimentos sobre a aprendizagem escolar, ainda presentes nas escolas.

As compreensões sobre o ensino resultam em diferentes tentativas ou propostas curriculares, que foram sistematizadas por Pérez Gómez (1998) como:

- práticas de transmissão de um conhecimento julgado eficaz;
- ensino como treinamento de habilidades que supostamente existiriam de forma independente dos contextos em que estas habilidades foram geradas;
- ensino como fomento do desenvolvimento natural, no qual a priorização é para o tempo que o estudante indica necessitar para construir suas aprendizagens;
- ensino em forma de provocações de mudanças conceituais, o qual inter-relacionaria os saberes cotidianos com o conhecimento escolar.

Como a principal questão do trabalho desenvolvido nesta aula, salienta-se as implicações de diferentes concepções de ensino-aprendizagem em propostas e práticas curriculares, associadas à ideia de que o currículo não é apenas o conjunto de conhecimentos que a escola se propõe a trabalhar por meio das disciplinas escolares.

Esperamos ter desenvolvido com objetividade e argumentação suficiente esta ideia!

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nossa próxima aula iniciará a abordagem sobre a história do currículo, que será dividida em três fases: as concepções tradicionais, as concepções críticas e as concepções pós-críticas do currículo. O enfoque da próxima aula se deterá nas concepções tradicionais do currículo, influências de Comenius e Taylor.

• objetivos

Velhas ideias e grandes negócios: eficiência empresarial e eficácia escolar – a perspectiva tradicional do currículo

AULA
2

Meta da aula

Apresentar as bases filosóficas e epistemológicas do currículo em uma perspectiva tradicional, possibilitando seu entendimento crítico.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as bases filosóficas e epistemológicas do currículo em uma perspectiva tradicional;
2. relacionar práticas curriculares derivadas dos entendimentos tradicionais sobre o ensino e o currículo;
3. analisar criticamente a ideia do “ensinar a todos como se fossem um”, do conhecimento universal e neutro, e da homogeneidade social por meio da escola.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, estudamos sobre as relações *íntimas e pessoais* entre as práticas escolares de ensino e o currículo. Na continuidade desses estudos, pretendemos aprofundar o entendimento sobre as perspectivas tradicionais do currículo:

- Quais os conceitos-chaves dessa perspectiva?
- Quais suas bases filosóficas e epistemológicas?
- Quais práticas curriculares associam-se à ideia de um currículo tradicional?
- Existe distinção entre currículo clássico e currículo tradicional?

Estas são algumas das questões que pretendemos responder nos estudos desta aula.

CURRÍCULO, INJUSTIÇA ESCOLAR E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Vamos começar nosso trabalho refletindo sobre o texto a seguir, extraído do livro de Michael Schiff: *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*:

Eva, a vilã

Era uma vez uma menina que se chamava Eva. No primeiro dia de aula, quando a professora lhe perguntou o nome, ela respondeu: “Eu me chamo Vilã.” “Tens outros nomes?”, diz a professora. “Eu também sou chamada de Besta, Egoísta, Sonsa e Cabeça-Dura.”

A pequena Eva quase nunca tinha escutado o seu prenome. Também tampouco alguém lhe tinha dito que ela era gentil, inteligente, generosa e sensível. A professora, a quem tinha acontecido a mesma desventura, volta-se para esconder a sua emoção e depois diz a ela, esforçando-se para sorrir: “Acho que tu te chamas Eva.”

Perturbada com a história da pequena Eva, a professora chorou toda a noite, falando a seu respeito com o marido. Depois de bem aliviadas todas as emoções despertadas pela história de Eva, decidiram que, antes do término do ano escolar, a criança iria descobrir seu verdadeiro nome e seu verdadeiro rosto.

No dia seguinte, a professora começou o dia com uma história. Tratava-se de um menino chamado Adão e de sua irmã Eva. Adão era muito arteiro, mas sempre conseguia fazer com que acreditasse que a culpada era a irmã. Um dia, a mãe de Adão preparou uma torta de maçãs, o prato preferido do pai. Tinha escolhido as maçãs bem maduras, e Adão não pudera deixar de comê-las, umas atrás das outras. Como de hábito, iria contar à mãe que tinha sido Eva quem tinha comido todas as maçãs. Resignada e aterrorizada, Eva foi mandada para cama sem jantar.

Com a ajuda das crianças, a professora construiu durante todo o ano a história do irmão e da irmã. À medida que o ano avançava, Adão foi se tornando mais gentil, e Eva, mais feliz. Chegou até uma vez em que Eva roubou o batom de sua mãe, e que Adão disse que tinha sido ele quem o tinha tirado.

Desconcertada com a professora tão gentil, que sempre sorria para ela e a encorajava, Eva tentava provar a ela que, no fundo, era realmente besta e vilã. Recusou-se a aprender a ler. Roubou uns níqueis da bolsa da professora. Mas esta, estimulada pelo marido, desfez todas essas pequenas astúcias. No fim do ano, Eva ainda não sabia ler nem escrever, mas tinha compreendido que as pessoas grandes tinham lhe mentido a seu respeito. No ano seguinte, teve oportunidade de cair com um professor que pôde ajudá-la a descobrir que era inteligente. Recuperou seu atraso.

Pouco a pouco, Eva descobriu que existiam muitas outras crianças a quem tinham mentido. Conseguiu até compreender que isso não era verdadeiramente culpa das pessoas grandes, pois também tinham mentido para essas pessoas grandes quando elas eram crianças. Promete a si mesma que, quando for grande, não irá mentir às crianças, mas, ao contrário, irá ajudá-las a descobrir a verdade sobre si mesmas e sobre o mundo. Ela manteve a palavra (1993, p. 165).

ATIVIDADE



1. Comente o texto “Eva, a vilã” e identifique quais as questões, no texto, que podem remeter ao debate sobre currículo.

COMENTÁRIO

Sobre o texto

Ao escrever sobre o texto, várias argumentações são possíveis, desde destaque que associem à imagem da mulher a “culpa” pelo pecado original, com inferências sobre como as religiões costumam trabalhar a imagem do pecado, até a criação de identidade na escola, ora reforçando aspectos positivos e ora reforçando aspectos negativos.

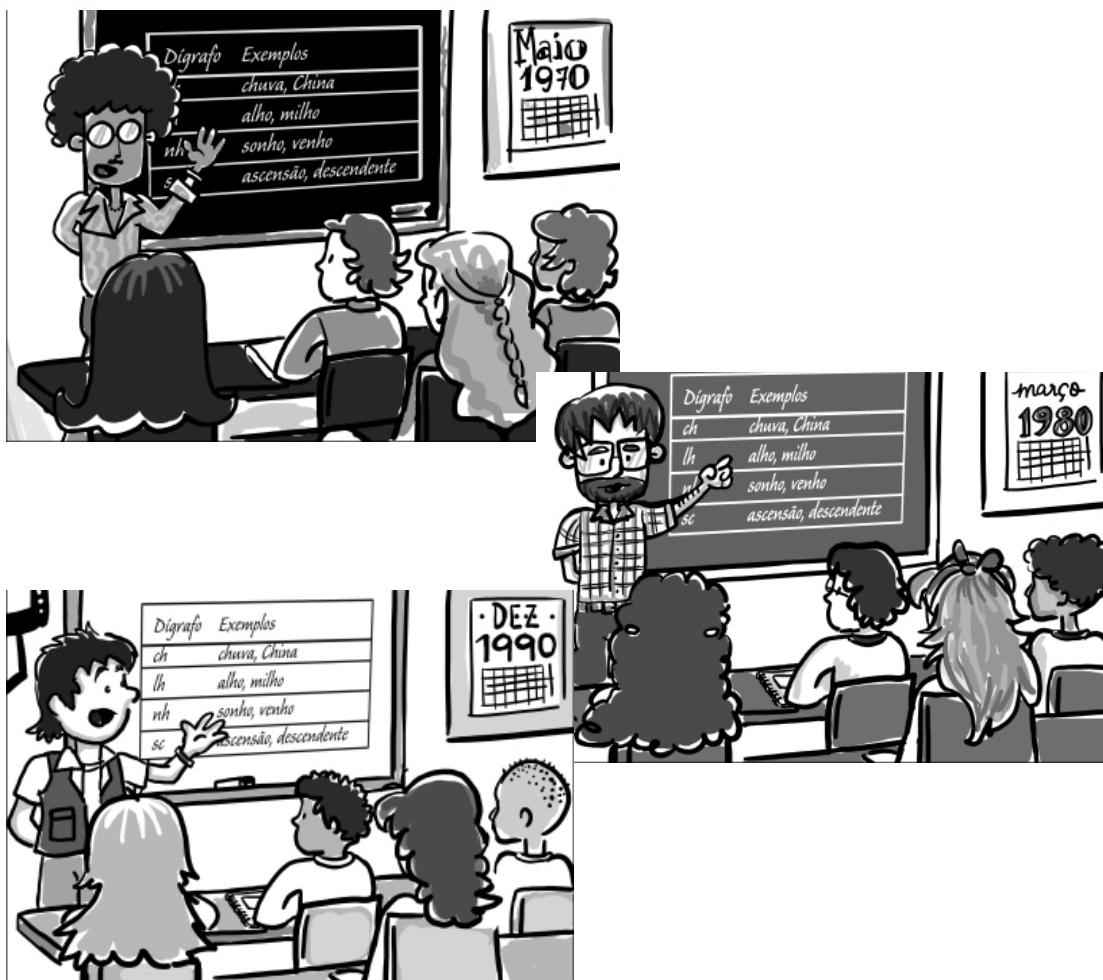
O texto abre para várias questões:

- a produção de identidades pela escola (alunos que são reforçados como lentos, atrasados, bagunceiros, com destaque para **que-não-aprendem-na-escola**, até com características mais agressivas como burros, mentirosos, vagabundos);
- a identificação entre professora e aluna (“a professora, a quem tinha acontecido a mesma desventura”), as aproximações e os distanciamentos que tivemos na escola com alguns professores e a influência disso em nossa aproximação ou nosso distanciamento de determinados conteúdos escolares;
- a necessidade de “descobrir-se” (“seu verdadeiro nome, seu verdadeiro rosto”), remetendo para o papel da escola nos processos de socialização, por meio da valorização pessoal e do desenvolvimento de formas solidárias de convivência;
- o mito da mulher pecadora, que tentou Adão no Paraíso, fazendo-o pecar e ser expulso, o que é tratado no texto como uma história a ser desconstruída e o currículo como formador ou desconstrutor de mitos;
- a didática da professora, ao propor construir coletivamente na turma outra história, por meio da ficção, para Adão e Eva e as possibilidades criativas ou repetitivas – trabalhamos com conhecimento na escola;
- a relação entre as identidades: para que Eva fosse tirada do lugar de vilã, seu irmão assumiu esse papel (“chegou até uma vez em que Eva roubou o batom de sua mãe, e que Adão disse que o tinha tirado”), e o currículo como um produtor dos pesos e medidas pelos quais avaliamos a vida e os outros;

- resistência (de Eva) para romper com a identidade que lhe fora socialmente atribuída (vilã), por meio de “pequenas astúcias”, fato corriqueiro nas escolas: marcados por características pejorativas, muitas vezes os alunos, colocados nessas situações, insistem em reforçá-las (e o currículo como produtor destas relações de identidade);

- a recusa em aprender como parte de um processo de autopunição (“...Eva tentava provar a ela que, no fundo, era realmente besta e vilã. Recusou-se a aprender a ler”) e as formas como trabalhamos o conhecimento, na escola, como formas que podem favorecer ou se contrapor a esses processos de autopunição.

Se você redigiu sua resposta sem fazer uma associação entre a ideia que você destaca do texto e o currículo (suas funções, formas de desenvolvimento, conteúdos que transmite, enfim, qualquer um de seus aspectos), sua atividade não foi cumprida a contento, é preciso complementá-la.



O CURRÍCULO ENTRE O CLÁSSICO E O TRADICIONAL

Na aula anterior, vimos que Bobbitt teria sido o primeiro a desenvolver o tema desde uma perspectiva de racionalização inspirada nos processos de industrialização do início do século passado. Essa inspiração racionalista teria sido influenciada por Taylor, que, por sua vez, dedicava-se a pensar cientificamente a administração do trabalho nas fábricas, buscando a maior produtividade por meio do gerenciamento dos processos de produção. Trabalharemos mais adiante com essa relação, entre “os princípios da administração científica de Taylor e as concepções tradicionais de currículo”. Mas agora vamos voltar cerca de 300 anos antes da publicação de Taylor, e retomar a obra clássica do ensino: *Didactica Magna* (1621-1657), de **JOHANNIS AMOS COMENIUS**.

O livro *Didactica Magna* tem como subtítulo “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” e constrói a argumentação por essa possibilidade (ensinar tudo a todos), com base em alguns princípios:

- “Esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna” (capítulo III).
- Os graus da preparação para a eternidade são três:
 - (1) conhecermos a nós mesmos (e conosco todas as coisas);
 - (2) governarmo-nos;
 - (3) dirigirmo-nos para Deus (capítulo IV).
- As sementes da instrução, da moral e da religião são postas dentro de nós pela Natureza (capítulo V).
- O homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem (capítulo VI).
- As instituições devem ser de quatro graus, em conformidade com a idade e com o aproveitamento: escola materna, língua nacional, língua latina, academia (capítulos XXVII a XXXIII).

Segundo o pressuposto anunciado de que “as sementes da instrução, da moral e da religião são postas dentro de nós pela Natureza”, Comenius propõe que observemos a Natureza para descobrirmos a arte de ensinar tudo a todos. Segundo ele, observando a Natureza (as estações do ano, as melhores estações para o plantio, o tempo certo para cada coisa), é possível concluir que:

JAN AMOS
KOMENSKÝ (JUÁN
AMÓS COMENIUS)



Natural da Morávia, antigo Reino da Boêmia, atual República Tcheca, nasceu em 28 de março de 1592. Estudou teologia na Faculdade Calvinista de Herbon (Nassau). Foi professor e tornou-se pastor luterano. A guerra político-religiosa obrigou Comenius a deixar a igreja luterana, pois a perseguição aos não católicos foi intensa. Morreu em 15 de novembro de 1670, em Amsterdã. Sua obra *Didactica Magna* é considerada um clássico na área da Educação.

Fonte: www.centrorefeducacional.com.br/comenius.htm

I. A formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na **PUERÍCIA**. (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno.)

II. Que as horas da manhã são as mais favoráveis aos estudos (porque, também aqui, a manhã corresponde à primavera; o meio-dia, ao verão; a tarde, ao outono; a noite, ao inverno).

III. Que tudo o que se deve aprender deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender (COMENIUS, cap. XVI, n. p.).

PUERÍCIA

Infância, que é compreendida como o período da vida humana que vai do nascimento até a adolescência. (Dicionário eletrônico *Aulete Digital*, consultado em 20 de maio de 2009).

UM SÓ PROFESSOR PARA MUITOS ALUNOS

As bases do ensino, para Comenius, implicavam uma ordenação rígida dos conteúdos escolares, seguindo-se apenas um livro ou autor e o ensino por repetição, ou seja, após o professor “ensinar” (proferir um saber) ao conjunto da classe, deveria fazer com que cada aluno repetisse o saber proferido, ajudando os mais lentos a aprender e dando prazer aos que já aprenderam em demonstrar isso para a turma. Outro preceito importante era ter-se apenas um professor para uma grande quantidade de alunos, o que forma a base do ensino simultâneo.

Diz Comenius:

(...) assim como o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim também o professor, com os mesmos exercícios, pode, ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos, sem qualquer incômodo. Do mesmo modo que vemos também que um só tronco é suficiente para sustentar e embeber de seiva uma árvore, por mais ramos que ela tenha, e o sol é suficiente para fecundar toda a terra (cap. XIX).

Esse ensino simultâneo, em que os conhecimentos hierarquicamente estão organizados dentro de uma lógica considerada por Comenius como natural, será ministrado pelo “professor” a toda a turma ao mesmo tempo.

Portanto, essas ideias já estavam difundidas nas práticas educacionais quando a **REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**, com as exigências de expansão da escolaridade por meio de métodos que buscassem a maior eficácia com o menor custo, apenas revigoraria as demandas sobre a escola.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Representa uma mudança radical nas bases de produção da sociedade, advindas do invento do motor a vapor, das invenções tecnológicas que se seguiram e do aumento da produção de mercadorias decorrente dessas invenções. Iniciou na Inglaterra no século XVIII e tomou força expansionista durante o século XIX. A Revolução Industrial transformou a produção e as relações econômicas, sociais e culturais.



Figura 2.1: Operária industrial.
Fonte: www.sxc.hu/photo/977823

O CURRÍCULO E A FÁBRICA

Dissemos anteriormente que, quando a revolução industrial aconteceu, ela já encontrou, nas escolas, uma forma de ensino inspirada na ideia de ensinar a todos como se fossem um. O que a situação nova provocou foi uma necessidade de, por meio da escola, preparar os jovens para o exercício das ocupações profissionais que se reorganizavam pelas mudanças provocadas pela revolução industrial.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o livro de Bobbitt expressa a vontade (ou preocupação) de que:

(...) o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (2007, p. 23).

É o foco curricular na preparação para o trabalho que vai criar uma das principais diferenças entre o currículo clássico (abordado na época de Comenius) e as propostas curriculares que passam a se desenvolver com a Revolução Industrial. O currículo clássico, estabelecido desde a Idade Média e o Renascimento, organizava-se com base nos

chamados *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Para o currículo clássico, o estudo das grandes obras clássicas gregas e latinas, e suas línguas, seria capaz de formar a pessoa inteligente, defensora dos valores expressos nos clássicos estudados (ver SILVA, 2007, e BIGGE, 1977):

O conhecimento, dentro do quadro de referência clássico, assume o caráter de um corpo fixo de princípios verdadeiros, transmitido como uma herança da raça. Estes princípios foram descobertos pelos grandes pensadores da história humana e registrados nas grandes obras. Assim sendo, um classicista extraí o conteúdo básico de seu currículo escolar dos clássicos da Filosofia e da Literatura. Para ele não é importante apenas treinar a mente, mas também estudar as verdades eternas contidas nas grandes obras (BIGGE, 1977, p. 27).

O foco da educação clássica é, portanto, a formação intelectual. Com a Revolução Industrial, outra preocupação se apresenta: como formar o novo homem e a nova mulher para esta época em que a máquina precisa ser posta a trabalhar? Como formar as pessoas para que venham a consumir o que há para ser consumido? Como formar alguns para serem dirigentes e muitos para serem dirigidos (apresentando-se dóceis, competentes e eficientes para essa direção)?

É esse currículo que estamos a chamar de um currículo tradicional: que vai tornar as necessidades do mundo do trabalho foco da formação na escola, e que vai propor, como ponto forte de seu desenvolvimento, métodos eficientes de organização e planejamento e, como desencadeador do planejamento, a ênfase nos objetivos do ensino, o que dá o caráter tecnicista dessa proposta.

É na administração científica do trabalho na fábrica que o currículo tradicional vai buscar sua inspiração. A principal obra sobre a administração científica do trabalho é de **FREDERICK WINSLOW TAYLOR**, que tinha como foco a eficiência e a eficácia operacional da administração industrial.

Para Taylor, a administração é uma ciência aplicável em qualquer área. Na fábrica, a primazia do sistema sobre o homem faria com que o melhor homem atingisse o melhor posto. Seus objetivos eram de buscar o máximo de prosperidade para o patrão e para o empregado. Os princípios de sua administração científica eram:

FREDERICK WINSLOW TAYLOR



Natural da Filadélfia, Pensilvânia, nasceu em 20 de março de 1856 e morreu em 21 de março de 1915. Foi técnico em mecânica e operário, estudou engenharia mecânica enquanto trabalhava e formou-se engenheiro.

Sua principal obra é *Princípios de administração científica*.

O taylorismo representa o tipo de administração proposta por Taylor: divisão de tarefas, repetição de movimentos, ironicamente apresentados por Chaplin no filme *Tempos modernos*.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor

- substituir a empiria (conhecimento que toma como base exclusiva a experiência) pela ciência;
- necessidade de selecionar, treinar, ensinar e aperfeiçoar o empregado;
- cooperação cordial;
- responsabilidade da direção sobre a administração;
- seleção entre os que planejam e os que executam.

Seus métodos implicam observar o trabalho realizado nas fábricas, propondo a redução de movimentos e folgas, que atrasariam os objetivos de produção. Para isso, o tempo é cuidadosamente medido, os movimentos operários durante a realização do trabalho, também. Além disso, há uma minuciosa seleção entre os empregados buscando apenas os que se mostram mais rápidos e competentes. As palavras-chave são controle e planejamento. Como resultado, ao mesmo tempo que, de um lado a produtividade aumentava, de outro geravam-se o controle inflexível, as demissões e a insatisfação para os empregados.

Para Bobbitt, tal qual na indústria, na escola também precisaríamos estabelecer padrões, que seriam os orientadores dos processos de modelagem *das pessoas* (SILVA, 2007).



Para ilustrar o processo de moldagem em que a educação, muitas vezes se constitui, assista ao clipe de Pink Floyd, no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=3l1-QbsU5gA&feature=related>

O mesmo clipe pode ser encontrado no filme *The Wall* (o muro), produzido pela Sonymusic, no qual Roger Waters, do Pink Floyd, apresenta instituições sociais e fatos que, para ele, representam um muro que o separa das possibilidades de viver. O filme aborda as drogas, o casamento, a traição, a guerra e a escola com uma linguagem muito bonita, que conjuga desenhos incríveis com filmagens clássicas, apresentando uma espetacular simbologia. As músicas, então, são magníficas (tente exercitar a língua inglesa e traduzi-las, as letras valem o esforço).

Outra referência interessante é o filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin: http://www.youtube.com/watch?v=XFXg_7nEa7vQ

No filme, você pode observar, desfrutando do bom humor de Chaplin, como se organizava a fábrica, por meio dos princípios da administração científica (taylorismo). Questões como o controle sobre os funcionários, a preocupação com a alta produtividade, a divisão do trabalho em movimentos curtos e repetitivos podem ser visualizadas, de forma potencializada pelo sarcasmo de Chaplin.

Os padrões referidos por Bobbitt, para a escola, representam as características médias de qualidade a serem apresentadas pelas produções dos alunos: desde um enquadramento em um mesmo ritmo para realização das atividades, até um padrão de resultado (produto) das atividades realizadas.

Tyler, em 1949, no mesmo sentido curricular defendido por Bobbitt (o sentido de uma organização técnica), proporá que o currículo se organize em torno de quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER apud SILVA, 2007, p. 25)

O currículo tradicional seguiu esta compreensão: a tarefa de ensinar consiste em preparar para o trabalho eficiente. Essa tarefa (preparar para o trabalho) exige que se tenham métodos eficientes de ensinar. Esses métodos consistem em atender a vários alunos, em tempos e com processos padronizados, construídos (estes tempos e processos padronizados) por meio da observação do desempenho escolar médio, isto é, de resultados médios obtidos em uma determinada turma.

Ainda hoje é comum que os professores, ao ministrarem um curso ou disciplina, observem a média dos alunos e proponham a organização das tarefas e dos tempos das mesmas por essa “média de desempenho” dos alunos.

O desenvolvimento de objetivos padronizados para o ensino e a divisão do tempo escolar e das turmas na busca da homogeneidade foram difundidos como a forma (científica) de se promover a educação voltada para o mercado de trabalho (para as necessidades do sistema de produção capitalista no momento de sua expansão, impulsionada pela revolução industrial).



Atenção: Não confunda alhos com bugalhos!

No debate sobre currículo, *clássico* refere-se, portanto, àquilo que é próprio das artes, da literatura ou da cultura da antiguidade greco-romana ou latina, baseando-se nos valores e verdades consagrados nessas culturas. *Tradicional*, por sua vez, refere-se à tradição, baseado no uso ou no costume (aquilo que é de mais uso ou costume que outro).



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Relacione características que dizem respeito às concepções curriculares tradicionais do ponto de vista da filosofia (ligadas à razão de ser do currículo) e do ponto de vista epistemológico (ligadas ao tipo de conhecimento a ser trabalhado).

RESPOSTA COMENTADA

Para não confundir “alhos” com “bugalhos”, você deve ter tido o cuidado de não se referir ao currículo clássico, e sim à perspectiva curricular que decorre das influências da Revolução Industrial, ou seja, à perspectiva chamada tradicional.

Se você acertou o termo tradicional, deve ter associado a este termo, do ponto de vista filosófico, a razão de ser do currículo: formação para o trabalho, preparação de mão de obra para a indústria. Isto é, de uma perspectiva filosófica, o currículo visto sob uma ótica tradicional acredita ser possível imprimir nos seres humanos, por meio do processo da educação, características essenciais para o desenvolvimento do mundo industrializado. Essa proposta de formação é possível de ser atingida, em uma perspectiva tradicional de currículo, por meio de métodos rigorosamente tidos como científicos: padrões de exercícios, de turmas, de tempos e busca de padrões de resultados.

Epistemologicamente, ou seja, do ponto de vista do conhecimento escolar, para a perspectiva curricular tradicional é necessário produzir necessidades e formas de comportamento que sirvam aos interesses deste mundo industrializado (na época, em processo de industrialização): divisão entre os que planejam e os que executam, docilidade (cooperação) para com os processos de vigilância e controle, busca de eficácia e eficiência escolar.

Caso você não tenha expressado essas duas dimensões (filosóficas e epistemológicas) em relação ao currículo tradicional, lembre-se (e providencie): “Refazer é aprender!”

CONCLUSÃO

O título de nossa aula, “Velhas ideias e grandes negócios: eficiência empresarial e eficácia escolar – a perspectiva tradicional do currículo”, tentou chamar sua atenção para as relações entre o mundo da produção econômica e o currículo tradicional.

A intenção foi mostrar que a razão de ser de um currículo, subserviente às demandas do mercado, passa a ser a preparação de trabalhadores ou dirigentes para este mundo. Veja com atenção: jamais trabalhadores e dirigentes, sempre trabalhadores (muitos) ou dirigentes (poucos).

Há um compromisso entre preparar para o trabalho e preparar para servir no mundo do trabalho. Assim como há uma afinação entre a padronização dos procedimentos na fábrica do século XIX e a padronização dos métodos de ensino na mesma época.

A tentativa de “ensinar a todos como se fossem um” traz contribuições das influências de Comenius e de Taylor, na ideia de padronização, e toma força com o desenvolvimento de padrões de ensino e desempenho escolar.

Novamente aqui, da mesma forma como em nossa primeira aula, o currículo é tomado como uma intencionalidade que se efetiva em práticas de ensino. As práticas de ensino do currículo tradicional orientam-se pelo ensino simultâneo e pelas buscas de padronização (do conhecimento, da turma, dos tempos escolares).

Estudar as bases filosóficas e epistemológicas do currículo tradicional teve a finalidade de demonstrar como esse campo (do currículo) se constituiu e, também, quais seus imensos desafios na atualidade, quando percebemos a dificuldade, por exemplo, de que alunos (como o caso trazido pelo texto inicial “Eva, a vilã”) sejam acolhidos na escola e tenham sua aprendizagem efetivada.

Perceber que as demandas por uma educação que prepare para o trabalho têm suas raízes históricas e, igualmente, seu significado de preparar muitos para a subordinação e obediência foi um dos desafios desta aula. Sua avaliação sobre o alcance desse objetivo será muito bem recebida.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Analise o problema de Eva (relatado no texto “Eva, a vilã”), considerando criticamente a ideia do “ensinar a todos como se fossem um” e associe algumas práticas curriculares tradicionais às produções de desigualdades na escola.

COMENTÁRIO

A análise do texto, solicitada aqui, é diferente da que você apresentou na primeira tarefa, pois aqui você precisa imaginar como uma prática curricular tradicional poderia reforçar a imagem negativa que Eva possuía de si mesma.

Os conhecimentos padronizados (e tradicionais) expressos em livros didáticos trazem, muitas vezes, imagens de meninas diferentes daquelas que marcaram a autoimagem de Eva: desde a roupa, o tipo e a arrumação do cabelo, até o comportamento. Além das imagens padronizadas sobre crianças, avós, família etc., os conhecimentos tradicionais são trabalhados como se todos tivessem o mesmo entendimento e a mesma condição de entender o que o professor explica e da maneira como ele explica.

Procedimentos escolares voltados para uma eficiência em tempo de realização e acertos padronizados reforçam a exclusão daqueles que divergem, quer por outros conhecimentos que a escola não reconhece, quer por necessidades específicas de resgate da autoestima (como era o caso relatado no texto), de adequação à linguagem escolar, de tempos e mediações variáveis necessárias à aprendizagem.

A associação, à análise apresentada, de outros exemplos sobre como a escola provoca e produz desigualdades é bem-vinda: o trabalho com a média dos conhecimentos dos alunos, por exemplo, costuma deixar as atividades além ou aquém das capacidades de muitos estudantes, que passam a ser tomados como incompetentes na escola.

RESUMO

Ao estudar sobre o currículo tradicional, você percebe que a ideia de racionalização é muito importante: com base nos estudos de Taylor sobre o trabalho operário nas fábricas, a racionalização implica a proposta de produzir mais, com menor custo.

A Revolução Industrial, como um processo histórico especificamente caracterizado, influencia a escola a produzir mais e com menor custo. O meio pelo qual se busca produzir mais com menor custo baseia-se nos processos de padronização.

Num certo sentido, a padronização dos conteúdos e dos meios de ensino já havia orientado as práticas escolares haveria muito tempo, e a obra *Didactica Magna*, de Comenius, nos mostra isto.

Com a Revolução Industrial, essas características são reafirmadas, mas o objetivo da educação volta-se, exclusivamente, para a formação para o trabalho: “Exercer com eficiência as ocupações da vida adulta” (BOBBITT apud SILVA, 2007, p. 23).

Taylor, aplicado à educação, provocará o fortalecimento dos conceitos de eficiência e eficácia por meio de processos padronizados de organização e planejamento, que se resumem no termo tecnicismo, ou seja, a predominância da técnica sobre os conteúdos do ensino.

Em uma perspectiva tradicional, não se colocam em discussões os conteúdos do ensino, porque se supõe que apenas estes (os conteúdos existentes no currículo) deveriam ser ensinados. Os conteúdos do ensino são tidos como neutros e verdadeiros. A discussão admitida é, portanto, sobre a melhor técnica para ensiná-los.

A relação entre ideias do mundo do trabalho e as propostas escolares deve ser vista com muita cautela e percepção crítica: formar qual ser humano? Para que sociedade? Para qual trabalho? Os fracassos da escola com vários de seus alunos e a pluralidade cultural são alguns dos motivos que nos possibilitam questionar a busca de padrões (de conhecimento e de ensino), sobre a qual se assentam as propostas tradicionais.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Prepare sua percepção crítica! Na próxima aula, você vai estudar sobre ideologia, poder, emancipação e currículo oculto, tentando desvelar relações escusas e perigosas no campo do currículo escolar.

A temática abordará as perspectivas curriculares críticas.

objetivos

AULA 3

Escusos poderes e relações obscuras no currículo: o que temos em mente?

Meta da aula

Apresentar relações entre o currículo escolar e a produção da exclusão na sociedade e na escola.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar estratégias sociais de exclusão na sociedade e na escola;
2. caracterizar práticas curriculares de dominação e práticas curriculares críticas;
3. analisar criticamente sua experiência curricular na escola básica.

INTRODUÇÃO

No estudo anterior, refletimos sobre as propostas curriculares tradicionais, sua ligação íntima e pessoal com a Revolução Industrial e a reorganização do mundo do trabalho derivada daquele momento histórico. Agora, estudaremos as mudanças axiológicas, ou seja, mudanças nos valores que foram ocorrendo no mundo por volta dos anos 1960, e quais as produções, no campo do currículo que chamaram a atenção para as intencionalidades veladas nas práticas escolares.

Nosso convite é para que você se deixe levar pelas sensações da época: as propostas de mudança, as aspirações revolucionárias na forma de vivermos a vida e, nisto, o pensamento crítico do currículo:

- Qual currículo? Para qual sociedade?
- Quais os principais conceitos que ajudaram o desenvolvimento de uma perspectiva crítica do currículo?
- Currículo crítico em qual escola? Para formação de qual sujeito?

Essas são algumas das questões que pretendemos responder nos estudos desta aula.

O CONTEXTO DA CRÍTICA CURRICULAR

Vamos começar nosso trabalho recordando algumas pessoas e notícias que marcaram a segunda metade do século passado.

“Recordar é viver!”



Figura 3.1: John Fitzgerald Kennedy, eleito presidente dos Estados Unidos da América em 1961, assassinado em 1963. O seu Partido Democrata representava as ideias de centro-esquerda, no contexto político norte-americano.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/John_F._Kennedy.



Figura 3.2: Rosa Parks, com Martin Luther King ao fundo. No Alabama (EUA), em dezembro de 1955, Rosa, uma costureira negra, negou-se a levantar do banco que ocupava, reservado aos brancos, em um ônibus. Sua atitude desencadeou um movimento pelos direitos civis dos negros. Em Montgomery, especificamente, culminou com o fim da lei segregacionista nos ônibus da cidade.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_dos_Direitos_Civis.



Figura 3.3: Bobby Seale, do Partido Panteras Negras, que mobilizou os negros americanos na luta por seus direitos civis.



Figura 3.4: Luis Ernesto Miramontes Cárdenas, químico mexicano que participou com Carl Djerassi e Jorge Rosenkranz do composto que gerou a primeira pílula anticoncepcional, em 1951, descoberta científica que influenciou os movimentos de libertação feminina da década seguinte.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Luis_E._Miramontes.

United States Patent Office

2,744,122
Patented May 1, 1956

3

2,744,122
4

anhydrous ether, followed by acidification with a suitable mineral acid, such as hydrochloric acid, there is then produced a nor- Δ^{19} -nor- Δ^{17} -methyl-androstan-17 β -ol-3-one. On the other hand, the 3-eno δ ether is treated with acetylene in the presence of an alkali metal alkoxide, such as potassium ethoxide, to form a nor- Δ^{19} -nor- Δ^{17} -ethynylandrostan-17 β -ol-3-one.

The following specific examples serve to illustrate but are not intended to limit the present invention:

Example 1

7.5 g. of 9-methoxyestrene were dissolved in 40 cc. of anhydrous dioxide in a three-neck flask, placed over a magnetic stirrer, and 15 cc. of lithium metal in the form of wire were added to the mechanically stirred solution. After stirring for one hour, 150 cc. of anhydrous ether was added to the mixture so that no foaming occurred, when the blue color had disappeared, 15 cc. of water was added in the same way, and ammonia was evaporated on the steam bath. The residue was extracted with ether, it was washed with ether and the combined extract was washed with sodium bicarbonate and dried under vacuum, leaving 7.4 g. of a slightly yellow oil.

The oil thus obtained was dissolved in 400 cc. of methanol and refluxed during one hour with 15 cc. of 4-nitroperoxybenzoic acid. The mixture was poured in a sodium chloride solution and extracted with ethyl acetate, washed to neutral, dried and evaporated to dryness. The product was a yellow oil, which was then crystallized from methanol and ether, melting point of 154°C.-156°C. [α_D]_D -30° ultraviolet absorption maximum at 240 μ (log ϵ 4.32).

Example 2

1 g. of potassium metal was dissolved in 25 cc. of tertiary amyl alcohol by heating under an atmosphere of nitrogen. To this was added 1-ethoxyandrosten-17-one in 25 cc. of anhydrous toluene and nitrogen was passed during 15 minutes. Then acetylene (especially dried and purified) was passed through the mixture in the mechanically stirred solution, at room temperature. The mixture was poured in water, acidified with 10% sulfuric acid, and 50 minutes later the organic layer was steam distilled to remove the organic solvents. The residue was filtered, dried and recrystallized several times from ether, giving a white solid, the mechanically stirred solution, at room temperature. The mixture was poured in water, acidified with 10% sulfuric acid, heated over the steam bath for 30 minutes and then the organic layer was steam distilled to remove the organic solvents. The residue was filtered, dried and recrystallized several times from ether. The 19-nor- Δ^{17} -ethynylandrostan-17 β -ol-3-one thus obtained had a melting point of 198°C.-200°C. (in sulphuric acid bath), 200°C.-204°C. (Kofler), [α_D]_D -31.7°, ultraviolet absorption maximum at 240 μ (log ϵ 4.38).

We claim:

1. A process for the production of a compound having the following formula:

which comprises reducing a lower allyl ether of ester 50 tone with an alkali metal in liquid ammonia following with ethyl orthoformate and then adding with boronic acid to form Δ^{19} -norandrosten-3,17-dione, selectively forming a 3- α -ol ether of diol and treating said ether with acetylene in the presence of an alkali metal alkoxide, followed by hydrolysis with a mineral acid.

2. The process of claim 1 wherein the alkali metal is lithium.
3. The process of claim 1 wherein the alkali metal is sodium.
4. Δ^{19} -nor-17 α -ethynylandrostan-17 β -ol-3-one.

References Cited in the file of this patent

UNITED STATES PATENTS	FOREIGN PATENTS
2,744,169 Miescher Apr. 24, 1945	Switzerland Dec. 2, 1940
	Switzerland Jan. 16, 1941
	OTHER REFERENCES
70 211,488 Jones et al., JACS, 72, 956-61 (1950), Birth Jour. Chem. Soc., 1950, 367-68.	
70 211,653	

In the above formula X is selected from the group consisting of C_2H_5 and CH_3 .

Compounds as exemplified by the foregoing formulas may be produced in accordance with the processes outlined by the following equations:

In the above formula X is selected from the group consisting of C_2H_5 and CH_3 .

Compounds as exemplified by the foregoing formulas may be produced in accordance with the processes outlined by the following equations:

Figura 3.5: Patente do primeiro contraceptivo oral sintético, mais conhecido como pílula anticoncepcional.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Miramontes_patent.jpg.

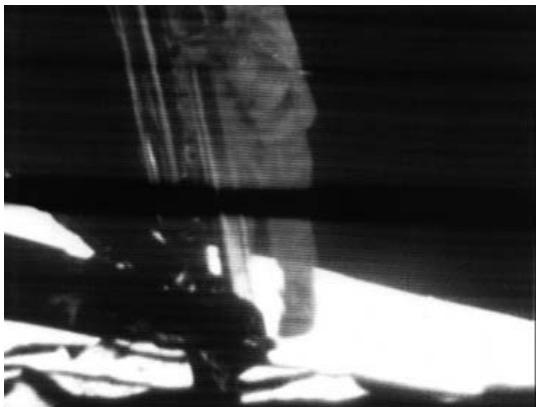


Figura 3.6: Foto de Neil Armstrong pisando na Lua, em 1969.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Neil_Armstrong.

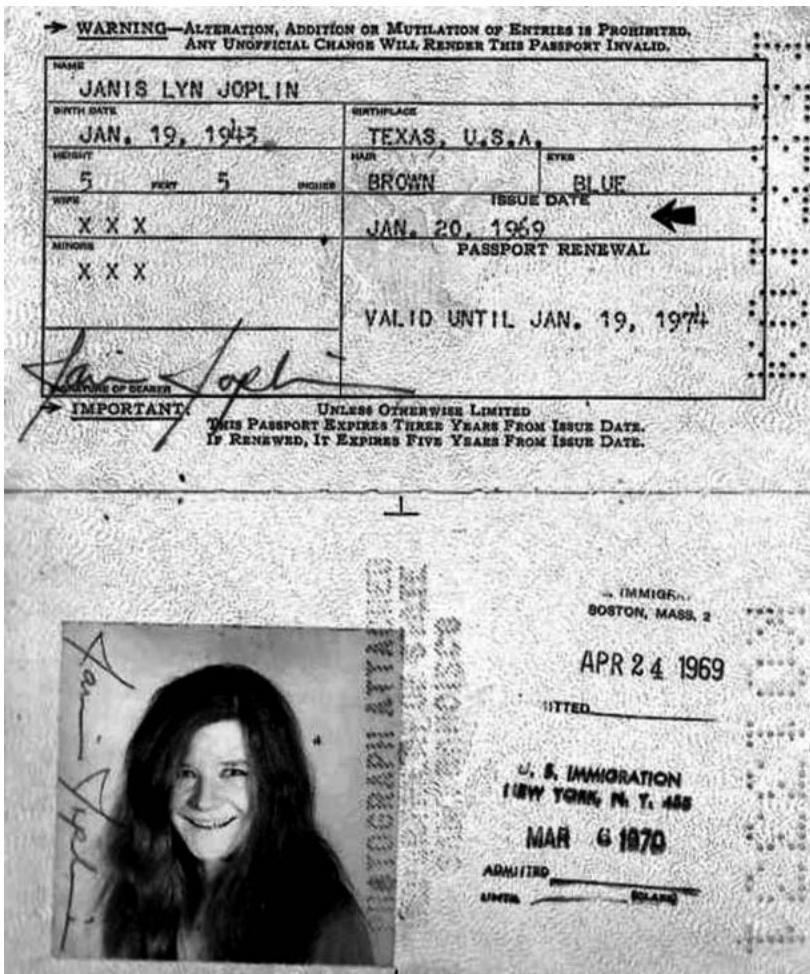


Figura 3.7: Janis Joplin, cantora que participou do movimento de contracultura *hippie* no Festival de Woodstock, na cidade rural de Bethel, Nova York, 1969.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/11/Janis_Joplin_Passport.jpg.

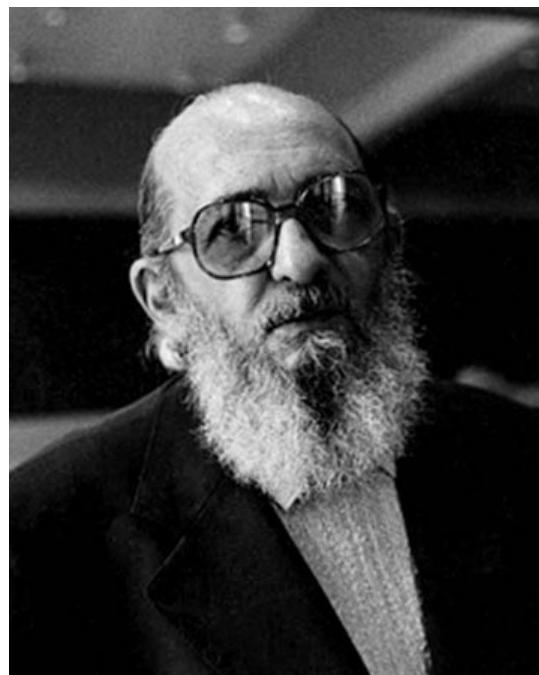


Figura 3.8: Paulo Freire, educador brasileiro que desenvolveu a perspectiva do ensino para conscientização. Crítico da *educação bancária*, Paulo Freire defendeu ideias como a educação como prática da liberdade, a busca de uma pedagogia comprometida com o povo oprimido e a leitura da palavra com o sentido da leitura do mundo.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire.



Figura 3.9: The Beatles, banda formada na década de 1960, que influenciou além da música, novas formas de comportamento na sociedade.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Beatles.

Essas são algumas imagens que marcaram as turbulências e transformações políticas, científicas e culturais dos anos 1950 a 1960. São algumas imagens, evidentemente, não todas. A segunda metade do século passado é intensa em transformações, o socialismo do Leste Europeu, a política do estado de bem-estar social da Europa, a revolução cubana com as figuras marcantes de Che Guevara e Fidel Castro, as ditaduras militares na América Latina, tempos que contrastam o desenvolvimento científico e tecnológico com o aumento da pobreza e da exploração, por exemplo, dos países do Norte sobre os países do Sul.

Esse contexto de contradições e transformações provoca crítica à forma como o mundo se organiza no que se refere à produção e distribuição de riquezas. A crítica à desigualdade social e o estudo da produção dessa desigualdade atingem, também, as instituições escolares e, nelas, o currículo escolar. Essas críticas construídas buscaram demonstrar, por exemplo, como o Estado, a Igreja e a escola atuam mais como mantenedoras das diferenças sociais (entre ricos e pobres, entre direitos de homens e de mulheres) do que como meios de superação dessas desigualdades.

No estudo do currículo, por exemplo, surgem movimentos que formulam críticas não apenas aos procedimentos técnicos ligados à organização da aula (o modo de ensinar), mas, também, ao conteúdo que, de forma explícita (o que a escola diz ensinar) e de forma implícita (o que a escola ensina, mas não diz), reforçam comportamentos de exclusão (com base em classes sociais, em gênero ou em etnias, por exemplo).



Para ilustrar a produção social da desigualdade, veja no YouTube o filme *A história das coisas*. Dura vinte minutos e é peça fundamental para o entendimento desta aula:
<http://www.youtube.com/watch?v=lgmTfPzLI4E>
São inúmeros filmes recomendáveis sobre o tema, veja se você consegue na locadora o filme: *De repente, Gina*. É uma comédia romântica que tem política e conhecimento como pano de fundo, veja comentários sobre esse filme em:
<http://sandrahbn.blogspot.com/2009/03/canal-futura.html>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Observe a foto e os dados e faça a atividade.



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/ipp/memoria/favelas/pages/favela.htm>

No Brasil, os 10% mais ricos detêm para si 75% da renda nacional. Os 90% mais pobres compartilham 25%. Somos cerca de 60 milhões de famílias, das quais 5 mil ficam com 45% da renda e da riqueza nacionais. As quatro cidades que concentram 80% das famílias mais ricas: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte (*Le Monde Diplomatique Brasil*, out. 2007).

No mundo, segundo o Relatório do Instituto Mundial de Pesquisa sobre a Economia do Desenvolvimento, da Universidade das Nações Unidas, divulgado em 2006, 2% dos adultos do planeta detêm mais da metade da riqueza mundial, incluindo propriedades e ativos financeiros. A riqueza está fortemente concentrada na América do Norte, na Europa e nos países de alta renda da Ásia e do Pacífico. Os moradores desses países detêm juntos quase 90% do total da riqueza do planeta. Os 50% mais pobres do mundo compartilham apenas 1%.

A sociedade coloca em evidência sua produção de mercadorias: computadores do dia, aparelhos digitais, tênis que quase caminham sozinhos, máquinas que fazem o serviço doméstico, roupas e carros que vendem imagens de felicidade, modernidade e sucesso. Ao mesmo tempo, uma imensidão de pessoas não consegue sequer o mínimo para sua alimentação. Morre-se de fome e de doenças que já possuem cura, causadas pela fome, ou por condições indignas de vida: falta de saneamento ou de vacinas básicas.

Discutir a violência urbana, o narcotráfico, a violência escolar precisaria incluir o debate sobre a organização social em que vivemos: mostramos que as pessoas *valem* pelo que consomem e, ao mesmo tempo, queremos que as pessoas – jovens, crianças ou adultos que não conseguem consumir – aceitem-se seres menores, sem direitos ou cidadania.

Para vencer a fome, seria preciso investir pouco: US\$ 30 bilhões por ano (no primeiro auxílio ao sistema bancário, em setembro de 2007, nos EUA, o governo americano investiu mais de US\$ 700 bilhões; os países-membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE – investiram em armamentos US\$ 1,2 trilhão).

Terminada a leitura do texto, identifique e comente a exclusão social e escolar percebida em sua localidade.

COMENTÁRIO

A exclusão social pode ser percebida a partir das pessoas que vivem na rua, ou mesmo as pessoas que, sem emprego formal, são obrigadas a sobreviver em ocupações que lhes negam direitos básicos como previdência (aposentadoria ou renda, no caso da impossibilidade de trabalho) ou saúde. As caras da exclusão são muitas: o desemprego, a fome, a mendicância, a violência contra a mulher, o racismo, o preconceito social, enfim, todas as formas de convivência que provocam e praticam a exclusão dos direitos básicos de cidadania (humanos, econômicos, sociais, políticos e culturais).

Na escola, a observação sobre a exclusão social pode ser feita com base em dados de reprovação e evasão escolar, preconceitos de classe, gênero ou etnia, rechaço à participação das famílias na escola, em especial as de mais baixa renda e, inclusive, o trabalho com conhecimentos escolares tomados de preconceitos ou estereótipos, além de um dos principais preconceitos, ligados à divulgação da ideia de que crianças pobres não aprendem na escola: falamos de um conhecimento desconhecido para a criança (um conteúdo escolar qualquer, específico), com uma linguagem que ela também desconhece (termos que, para nós, são comuns, mas para os quais a criança não consegue estabelecer significado, ou o faz de maneira equivocada) e a acusamos de não aprender porque é hiperativa, ou pouco ativa ou, ainda, indolente ou incapaz.

A PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA

A formulação que tomamos hoje como “crítica” do currículo tem como abordagem a denúncia de aspectos políticos, ideológicos e culturais que, envolvidos no debate curricular, favorecem a exclusão social e escolar. Propositivamente, essa forma de perceber o currículo tentará articular princípios que possam ajudar a superar essa exclusão.

MICHAEL APPLE

Americano nascido em 1942, é professor e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin, Madison. Foi professor em escolas de Ensino Fundamental e Médio e tem várias obras publicadas na área da educação.

MICHAEL APPLE, um dos teóricos da perspectiva curricular crítica, assim define o programa de crítica e renovação curricular do qual participa:

O programa de crítica e renovação que avalizo interpreta a educação relationalmente, tendo íntimas conexões tanto com as estruturas de desigualdades nesta sociedade quanto com as tentativas para superá-las (1997, p. 15).

Mas o que os poderosos parecem não entender é a extrema importância de manter as vozes da consciência, num tempo em que as condições conspiram para destruir tais valores e as metas que deveríamos defender com mais energia. O que eles também não entendem é que a crítica – especialmente em suas formas mais poderosas – como diz Henri Louis Gates, é em si mesma uma afirmação. É uma forma de compromisso, “*um meio de estabelecer uma reivindicação*”. Em essência, é um dos gestos máximos de cidadania porque se constitui num modo profundamente importante de dizer que não estou “*apenas de passagem*”. [...] A crítica é um dos mais valiosos instrumentos que temos para demonstrar que esperamos mais do que promessas retóricas e sonhos desfeitos, porque tomamos certas promessas seriamente (idem, grifos do autor, p. 18).

Todavia, ser crítico significa algo mais do que simplesmente apontar erros. Envolve a compreensão de conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos (ibidem, p. 18).

Podemos situar dois grupos na origem da perspectiva curricular crítica:

Grupo norte-americano – “movimento de reconceitualização”

Este grupo tem origem em uma conferência na Universidade de Rochester (NY, EUA), em 1973, na qual especialistas em currículo, críticos às tendências behavioristas e empiristas predominantes no campo da educação americana tentariam reconceituar o campo, por meio de uma leitura que privilegiava a compreensão das relações entre “currí-

culo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

Com a intencionalidade de entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas, criticam-se as práticas curriculares instrumentais, apolíticas e ateóricas (idem). O grupo ligado ao movimento de reconceitualização, de origem americana, subdividia-se em uma corrente associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, com Michael Apple e Henry Giroux como teóricos mais conhecidos no Brasil, e outro grupo ligado à Universidade de Ohio, com William Pinar à frente das elaborações teóricas. Entre estes dois subgrupos, o primeiro atribuía mais ênfase à estrutura de classes na sociedade e o segundo a experiências individuais que teriam capacidade de resistência e transcendência às questões de classe (ibidem).

Grupo inglês – “nova sociologia da educação”

Na mesma época, ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, com a liderança de Michael Young, surgia o grupo da *nova sociologia da educação* (NSE). O foco deste grupo era “compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 20).

Para Tomaz Tadeu da Silva, a construção de uma teoria curricular crítica se deu em meio às elaborações de uma teoria educacional crítica. Este autor apresenta a seguinte cronologia das obras que constituem os marcos fundamentais da teoria educacional crítica:

- 1970 – Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*.
 - 1970 – Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*.
 - 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*.
 - 1971 – Baudelot e Establet, *L'école capitaliste en France*.
 - 1971 – Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v. 1.
 - 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*.
 - 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*.
 - 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo*.
- (2007, p. 30).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia o capítulo 2 do livro *Pedagogia do oprimido* e, com base no que Paulo Freire define como *educação bancária* e como *educação problematizadora*, caracterize práticas curriculares de dominação e práticas curriculares críticas. Caso você tenha dificuldades de encontrar o livro, vá à internet e veja o livro no endereço: http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf

RESPOSTA COMENTADA

Ao desenvolver as ideias da educação chamada por Freire como bancária, é importante que você tenha incluído a separação de papéis entre educadores e educandos, separação esta que se afirma na ideia de que o educador é o que detém o conhecimento e o educando é aquele que deve receber, de forma passiva, a educação que o educador impõe. Ao trabalhar com a educação libertadora, ou dialógica, ou problematizadora (termos diferentes, mas que representam a concepção defendida por Freire), você deve ter incluído qualidades dessa educação como a produção conjunta de conhecimentos (entre educadores-educandos), a educação para conscientização, que denuncia a exclusão social e anuncia possibilidades de transformação da realidade, por meio da inserção crítica nesta realidade.

As possibilidades curriculares necessitam, então, da vivência de um movimento entre os saberes trazidos pelos alunos, suas formas de ver o mundo e explicá-lo, e o diálogo problematizador, entre educadores-educandos, solidário e curioso, provocador de atos possíveis de emancipação pela conscientização que permitiria conceber outras realidades possíveis, mais humanizantes e menos excludentes.

CURRÍCULO, IDEOLOGIA, PODER E CULTURA

Um dos principais conceitos para entendermos as contribuições da perspectiva curricular crítica na proposição de um ensino menos excludente e mais emancipador para os alunos de classes populares é o conceito de ideologia. Este conceito tem sua formulação na obra de Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*. Para Moreira e Silva (2008), o conceito de ideologia que nos ajuda a entender o currículo de forma crítica:

[...] está relacionada [a ideologia] às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam (p. 23-24).

Portanto, ideologia é um conceito que se liga ao conceito de relações de poder. Essas relações de poder estão expressas não apenas nos conteúdos da escolarização, mas também na linguagem por meio da qual os conteúdos são aprendidos. Isso quer dizer que, vivendo uma determinada realidade, nós humanos percebemos alguma coisa sobre essa realidade, o que percebemos e o que deixamos de perceber só pode ser desvendado por meio da linguagem que utilizamos e das diferentes representações que fazemos dela. Se a linguagem é uma representação de uma determinada realidade, todo o conhecimento também é representação, ou seja, não é *a própria realidade, mas representações dela*.

Isso significa que, em nossa sala de aula, quando iniciamos um diálogo sobre um conhecimento que queremos *apreender*, precisamos refletir, inclusive, sobre os significados das palavras que utilizamos, qual universo cultural essas palavras representam, quais os preconceitos, quais os mitos que elas contêm. Assim, podemos perceber, também, a dimensão *cultural* do currículo, não no sentido clássico de transmissão da cultura de um grupo social para outro grupo, mas na dimensão da produção e

da criação simbólica que afeta tanto os conteúdos do ensino como os sujeitos, educadores-educandos, na escola.

O currículo, nessa perspectiva crítica, é visto como um campo em disputa, um campo de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2008); é, portanto, também uma questão de poder: “que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes” (p. 29-30).

CONCLUSÃO

Ideologia, poder e cultura formam o cenário que nos ajuda a compreender criticamente o currículo, na medida em que:

- o que ensinamos na escola está a favor de grupos sociais que se encontram em vantagem na sociedade e colabora para manter os grupos sociais que se encontram em desvantagem nesta desvantagem;
- nenhum conhecimento é neutro, todo conhecimento está a serviço de um(ns) grupo(s) social(iais) e contra outros grupos sociais: há uma disputa no campo do currículo sobre quais conhecimentos ensinar, quais saberes valorizar e sobre quais culturas devem ser transmitidas e quais culturas devem ser superadas;
- a linguagem é um dos instrumentos que formam identidades e comunicam valores e, portanto, também, um campo de disputa na qual o currículo está envolvido.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 3**

3. Leia uma pequena parte do poema de Vinicius de Moraes "Operário em Construção" e

- identifique quando e como o operário se dá conta de sua própria dimensão humana;
- relacione momentos vividos pelo operário com a discussão curricular apresentada nesta aula. Traga exemplos de sua experiência como aluno, na escola básica, identificando situações em que o currículo possa ser identificado em associação aos principais conceitos da perspectiva crítica (ou a alguns deles).

Se desejar, leia o poema na íntegra em <http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87332/>

O Operário em Construção

Vinicius de Moraes (1956)

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.

[...]
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

[...]
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– Garrafa, prato, facão –

Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

[...]

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

[...]

COMENTÁRIO

É importante que você identifique, no poema, o momento em que, ao cortar o pão, o operário se dá conta de que tudo o que existia era ele que fazia (dar-se conta que vai se ampliando no decorrer do

poema: da garrafa, prato e facão, para banco, enxerga, caldeirão, vidro, parede, janela, até chegar na casa, cidade, nação).

As experiências escolares recordadas por você podem ter trazido tanto situações chamadas por Freire como experiências de educação bancária, em que a recitação dos conteúdos é a principal atividade, e somos levados a repetir palavras ou verdades da ciência que para nós não fazem sentido, porque não as sentimos (no sentido de vivê-las, saboreá-las), quanto, no sentido contrário da educação bancária, situações nas quais fomos levados a refletir sobre o mundo, situações que nos possibilitaram viver o pensamento libertador (tal qual o operário em construção).

RESUMO

É importante que você conheça relações entre o currículo escolar e a produção da exclusão na sociedade e na escola. Para isto, situa-se, historicamente, o momento em que a perspectiva crítica do currículo se formou: um momento de intensa discussão política sobre a desigualdade social, significativa produção científica que veio a transformar os costumes, como o caso da invenção do anticonceptivo oral, mudanças na forma de ver o mundo, com a chegada na Lua e os protestos políticos e culturais contra a guerra, expressos no movimento *hippie* e em letras de rock.

Nesse contexto de transformação social, cultural, científica, política e econômica, vivido na segunda metade do século passado, é desenvolvida a perspectiva crítica sobre o currículo, tendo dois grupos como elaboradores do debate: o grupo americano, ligado ao *movimento de reconceitualização*, e o grupo inglês, ligado à *nova sociologia da educação*.

Em síntese, a intencionalidade com que ensinamos álgebra, geometria, literatura, ou qualquer outro conhecimento escolar traz uma dimensão escusa e, portanto, pouco explícita do conhecimento escolar. Não podemos reduzir a discussão sobre os movimentos de exclusão escolar apenas a como *ensino* o que

proponho ensinar. A perspectiva crítica do currículo coloca a necessidade de pensarmos nas intenções veladas, no porquê de determinados conhecimentos fazerem parte do processo da escolarização e outros conhecimentos não. Desde uma perspectiva crítica do currículo, portanto, admitimos que o conhecimento escolar está envolvido com ideologias, poderes e culturas que buscam favorecer um grupo social e uma determinada cultura. Superar a exclusão social e escolar implicaria, então, pensar novos processos de escolarização: mais democráticos, dialogados e solidários.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

O que veio depois da perspectiva crítica, no campo dos estudos sobre currículo? Pós-modernismo? Pós-estruturalismo? Pós-colonialismo? Na próxima aula, discutiremos as relações entre o currículo e o feminismo, as etnias e raças, a opção sexual, os discursos e as dominações, questões que compõem a perspectiva pós-crítica do currículo.

objetivos

**Para eu me *identificar* alguém
precisa ser *diferente*: currículos,
culturas e narrativas**



Meta da aula

Apresentar as aproximações e as diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar traços culturais e narrativos das perspectivas curriculares pós-críticas;
2. caracterizar algumas teorias curriculares pós-críticas.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, observamos como as teorias curriculares críticas se alinham à denúncia dos processos de exclusão social e do modo como o currículo contribui com esses processos de exclusão (ao negar saberes e, muitas vezes, a capacidade de aprender dos sujeitos que são excluídos socialmente). Com a colaboração da elaboração curricular crítica, percebemos como a escola está envolvida em ideologias, poderes e culturas que favorecem determinados grupos sociais, em detrimento de outros.



BONECAS RUSSAS

São também conhecidas como *matrioshkas*, *matriochkas* ou *matrioskas* (em russo, *матрёшка*, ou *матрёшка*, *matryoshka*). Brinquedo tradicional russo, o qual apresenta uma série de bonecas, umas dentro das outras, da maior (exterior) até a menor (a única que não é oca). A palavra provém do diminutivo do nome próprio *Matryona*.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Russian-Matroska2.jpg>

Nesta aula, pretendemos provocar você a brincar de **BONECAS RUSSAS**, ou seja, a pensar a exclusão *dentro* da exclusão, isto é, a refletir criticamente sobre o que já foi criticamente refletido: encontrar diversas formas de exclusão que se encontram nas práticas escolares discursivas e que se ligam às práticas que definem, além do *que* conhecer e *por que* conhecer, também o *como* conhecer. Isso significa dizer que conhecemos as coisas por meio de formas discursivas.

Entendemos por práticas escolares discursivas a forma como a vida, os valores, as coisas e, também, as pessoas são representados pela linguagem; é como se *produzíssemos* uma representação da realidade (sobre o que é a vida, quem são os alunos, quais são semelhantes e quais são diferentes, quais são os competentes para o ensino e quais são os incompetentes, o que é a competência escolar, por exemplo) por meio da linguagem.

As teorias curriculares pós-críticas

O campo das teorias curriculares pós-críticas envolve muitas e diferentes visões sobre o currículo, mas podemos *arriscar* duas perspectivas comuns a essas diferentes visões:

- crítica aos essencialismos das perspectivas críticas (à centralidade atribuída à desigualdade social e a positividade com que as perspectivas curriculares críticas propõem soluções ao currículo), daí alguns autores chamarem as perspectivas pós-críticas de “crítica da crítica”;

- entendimento das ideias de currículo como uma produção discursiva, relacionada à produção de valores e práticas estéticos, políticos e epistemológicos.

As perspectivas curriculares críticas, ao denunciarem a exclusão social e as práticas escolares excludentes, também anunciam possibilidades de superação das desigualdades (sociais e escolares).

Para utilizar um dos termos de Apple (veja a aula anterior), as perspectivas curriculares críticas *tomam certas promessas seriamente*. Algumas dessas promessas incluem a emancipação do sujeito, por meio do entendimento dos conceitos de ideologia, poder e cultura.

Para as perspectivas pós-críticas, as questões culturais são inseparáveis das questões de poder e, ao mesmo tempo, são questões implicadas em ideias de identidade e diferença, e isso seria mais importante do que as desigualdades sociais apontadas pelas teorias críticas.

Identidades e diferenças seriam ideias produzidas (não estão dadas pela Natureza, são produzidas, por meio do discurso, em relações estéticas, culturais e epistemológicas). Daí a imagem das *bonecas russas*: o exercício de observar criticamente as teorias curriculares críticas nos possibilitaria a renovação crítica, ou seja, permitiria elaborar novas críticas, pois há mais coisas no currículo (formas de dominação e produção de identidades) do que conseguimos perceber inicialmente (questões que ultrapassariam os conceitos de ideologia, poder e cultura).

Esse movimento de abrir as bonecas russas nos levaria a refletir, com a ajuda das perspectivas pós-críticas, o papel desempenhado pelas linguagens na representação do real (e a produção do real que se dá quando representamos o real). Seria como se, repentinamente, percebêssemos que o muro, a casa, a exclusão, nada disso existe, o que existe são representações de muro, de casa ou de exclusão, e todas essas representações são, apenas, nossas criações.

Em relação à produção das ideias que temos das coisas, a linguagem é vista como aquela que produz o sujeito, jamais ele mesmo se construiria um sujeito: o sujeito seria uma invenção, descrita, falada, produzida, logo, o processo emancipatório desse sujeito que não existe (pois ele só existe quando a linguagem – e nas condições que esta – o produz) é uma falsa proposta e um projeto fracassado.

Do ponto de vista teórico das concepções pós-críticas, o currículo tende a ser percebido como complexo, plural, e não predizível (não possível de ser mencionado anteriormente) e sempre em transição (DOLL Jr., 1997).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Escreva algumas frases ou expressões que escutamos na escola e que podem influenciar, de forma implícita, a imagem negativa de negros, mulheres, mendigos, idosos, alunos que não aprendem no ritmo esperado pela escola e outros grupos marginalizados na sociedade e na escola.

COMENTÁRIO

Você pode ter se lembrado de algumas expressões como:

"Anda ligeiro, menino! Parece um velho!"

"Com esse seu comportamento manhoso, você parece uma menininha!"

"Seu comportamento está denegrindo o grupo!"

"Seu uniforme está sujo, amassado, você parece um mulambo!"

Palavras ou expressões que formam nosso juízo de valor, ou imagens sobre determinados grupos sociais ou pessoas individualmente, nem sempre são refletidas.

É comum encontrarmos a argumentação de que palavras como denegrir, judiar ou ainda expressões como "Hoje a coisa aqui está preta!" (no sentido de classificar coisas ou situações como ruins) não são preconceituosas ou pejorativas. Esclarecer essas expressões, assim como a intencionalidade dos textos escolares e da ciência (que estão carregados de sentido), é uma das contribuições das perspectivas curriculares pós-críticas.

DIVERSAS ABORDAGENS DE UM MESMO CAMPO

As discussões do campo curricular que tomam o discurso como foco de análise preocupam-se com a produção de identidades e as formas como lidamos com as diferenças. O multiculturalismo, por exemplo, preocupa-se com as pretensões monoculturais em um mundo globalizado e excludente como o que vivemos. A pedagogia feminista, por sua vez, toma como foco o papel do gênero (em especial o

patriarcado, na estruturação da sociedade) na produção e na reprodução da desigualdade.

São outras perspectivas curriculares pós-críticas: a **TEORIA QUEER**, o pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista, a teoria pós-colonialista, os estudos culturais, entre outros.

Cada uma dessas perspectivas traz um denso corpo teórico e contribuições importantes para problematizar como *os alunos são produzidos pelos currículos*, por meio do discurso.

Segundo Tomáz Tadeu da Silva, as teorias pós-críticas trabalham com conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (2007, p. 17).

Com base no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomáz Tadeu da Silva (2007), e a contribuição complementar de outros autores, apresentaremos, a seguir, um pequeno resumo de algumas das teorias pós-críticas.

O multiculturalismo

O multiculturalismo representa uma perspectiva advinda das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena (em especial, relacionados às identidades negras) que se articulou com a produção acadêmica.

Essa perspectiva curricular envolve o espaço (físico, social e cultural) disputado por diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais, confinadas a um mesmo espaço, pela busca de trabalho ou de outras condições de sobrevivência, que disputam o respeito atribuído às culturas hegemônicas neste espaço.

No caso dos Estados Unidos, por exemplo, refere-se à disputa por respeito e espaço dos afro-americanos, dos mexicanos, dos coreanos, dos cambojanos e inúmeros outros povos que migraram em busca de melhores condições de vida.

Segundo Candau (2008), existem várias perspectivas multiculturais:

- multiculturalismo conservador, que propõe a integração das culturas minoritárias (no caso dos Estados Unidos, por exemplo, as etnias citadas anteriormente) à cultura hegemônica (dos americanos

TEORIA QUEER

Teoria que questiona a base biológica da orientação e da identidade sexual, afirmando que feminino e masculino são construtos sociais (ideias construídas nas relações sociais). Veja mais no subtítulo “A teoria queer.”

reconhecidos como americanos: brancos, competitivos, amantes da liberdade de mercado etc.); esta *integração* propõe que os grupos marginalizados e discriminados assimilem os valores, as mentalidades e os conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica;

- Multiculturalismo diferencialista ou plural, que envolve propostas de convivência tolerante entre diferentes culturas (cada grupo com sua cultura, respeitando seus espaços, mas sem o movimento de *integração/assimilação* que a perspectiva anterior defende).
- Multiculturalismo interativo ou intercultural, que percebe todas as culturas como incompletas e em transformação no movimento de interação entre as mesmas, e que precisamos promover deliberadamente esta inter-relação entre diferentes grupos culturais.



Existe um filme muito interessante para a nossa formação pedagógica, disponível em videolocadoras:

Escritores da liberdade (Freedom Writers, EUA, 2007).

Retratando uma história real, Hilary Swank interpreta uma professora que escolheu iniciar seu trabalho docente em uma escola de Ensino Médio norte-americana, participante do *programa de integração voluntária*. Em um contexto multicultural, a professora percebe as disputas por território e por respeito em que vivem alunos de diferentes nacionalidades e etnias e tenta estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com seus alunos. O bom do filme é que ela consegue muito sucesso nisso, daí por que precisamos conhecer a experiência. O grupo retratado pelo filme existe, possui inclusive um *site*:

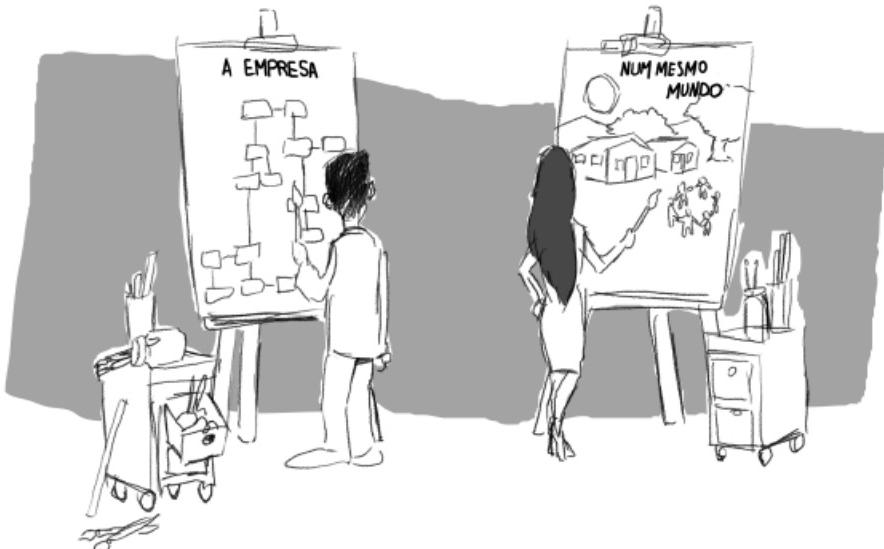
http://www.freedomwritersfoundation.org/site/c.kqIXL2PFJtH/b.5183373/k.DD8B/FWF_Home.htm (em inglês)

Conheça a ficha técnica do filme:

Escritores da liberdade. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Gênero: Drama.

Veja a resenha e uma pequena parte (emocionante) do filme em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=991> (consultado em 26 de junho).



Relações de gênero e a pedagogia feminista

Segundo Tomáz Tadeu da Silva, a palavra “gênero” teria sido usada pela primeira vez como referência a *aspectos sociais do sexo* em 1955, pelo biólogo norte-americano John Money. O termo *gênero*, portanto, vai se construindo como um suporte para que entendamos que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (2007, p. 91).

O feminismo seria, para o autor, o movimento que demonstraria que a produção e a reprodução da desigualdade social não se dão apenas pela organização/concentração econômica, mas também pelo patriarcado.

O movimento feminista tem duas fases:

- a primeira, que denuncia a profunda desigualdade entre homens e mulheres no acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade (o que inclui educação e currículo);

- a segunda, que propõe a transformação radical das instituições e das formas de conhecimento, para que essas busquem refletir os interesses e as experiências das mulheres.

Segundo essa perspectiva de análise, um conhecimento feminino valorizaria as:

Conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2007, p. 94).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Leia o texto de um livro escolar do Uruguai, citado por Galeano:

Sobre uma menina exemplar:

Uma menina brinca com duas bonecas e briga com elas para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca, porque é linda e boazinha e porque não incomoda ninguém (FIGUEIRA apud GALEANO, 1989, p. 142).

Utilizando-se de algumas das contribuições da perspectiva curricular pós-crítica que observa as relações de gênero e a pedagogia feminista, comente o texto.

RESPOSTA COMENTADA

Assim como o texto demonstra, é comum, ainda hoje, encontrar na escola textos em livros didáticos que reforçam uma visão de família e de comportamento que se baseiam em representações que tentam conformar as formas de vida na sociedade.

Com as perspectivas curriculares que abordam as relações de gênero e a pedagogia feminista, podemos encontrar apoio para perceber que muitas imagens, textos e discursos escolares reforçam o masculino como a figura que detém a força, a capacidade de trabalho remunerado, o provimento da casa e, por consequência, a autoridade sobre a família.

As abordagens dessa perspectiva curricular tanto nos possibilitam perceber como o acesso aos recursos materiais (salários entre homens e mulheres, empregos com melhor remuneração) e simbólicos (os papéis atribuídos à competência masculina no trabalho e na cultura, por exemplo) ainda se mantém como privilégio dos homens, quanto perceber como ainda é valorizada, na escola, a forma de pensar ligada à representação do masculino: a objetividade, a categorização das coisas, o individualismo.

O texto (extraído de um livro didático) destaca o que faria de uma menina ser uma boneca: manter-se quieta, obediente e bonita.

Currículo e narrativas étnicas e raciais

Para Tomáz Tadeu da Silva, é “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (2007, p. 101).

Os dois conceitos (raça e etnia) reivindicam para si a referência a questões de saber e poder, de oposição do “homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados” (idem, p. 100) e a síntese entre características biológicas (traços físicos, por exemplo) e características culturais: “O fato de que o termo ‘raça’ não tenha nenhum referente ‘físico’, ‘biológico’, ‘real’ [em referência à raça humana], não o torna menos ‘real’, em termos culturais e sociais. (...) (ibidem, p. 100).

Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa:

A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou comemorar a diversidade cultural.

A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (ibidem, p. 101)

A questão curricular é importantíssima nessa dimensão.

Os currículos tendem a propor estudos e lógicas ditas científicas, mas que foram construídas para fortalecer os grupos hegemônicos: celebram seus heróis e contam suas histórias como se estas fossem as histórias de todo o povo.

As expressões, os conteúdos e as atitudes valorizadas, cotidianamente afirmados, geram o racismo e o preconceito. Daí a necessidade de nosso estudo.



A teoria queer

Envolvendo estudos gays e lésbicos, em especial dos Estados Unidos e da Inglaterra, a teoria *queer* retoma o termo antes utilizado para depreciar as pessoas homossexuais (*queer* significa estranho, esquisito, incomum, fora do normal) para, ao afirmar a *estrangeza*, “perturbar a tranquilidade da *normalidade*” (SILVA, 2007, p. 105).

O trabalho dessa teoria começa por questionar a heterossexualidade como identidade sexual normal. Baseando-se no entendimento de que o que eu sou é definido pelo que eu não sou, podemos inferir que qualquer identidade é sempre dependente da identidade de outro (diferente de mim). Assim, “a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade” (idem, p. 106).

A centralidade dessa contribuição está em uma *atitude* demonstrada pelo pensamento que ela desenvolve: é um pensamento divergente,



irreverente, contestador, problematizador e, por isso mesmo, indispensável, não apenas para pensarmos as questões de identidade sexual ou sexualidade, mas para “pensar o impensável (...) um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído” (ibidem, p. 109).

Pós-modernismo

O pós-modernismo contesta a visão de ciência cartesiana, linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a educação. Trata-se de pensar o processo educacional escolar (mas não apenas só ele) como um sistema aberto, em rede, continuamente emergente e instável (DOLL Jr., 1997).

Tomáz Tadeu da Silva (2007) define o pós-modernismo como um movimento intelectual que não apresenta uma única teoria, mas um conjunto variado de perspectivas, intelectuais, políticas, estéticas, epistemológicas, que tomam como foco a oposição ou transição entre a modernidade (entre a Renascença e o Iluminismo, inclusive) e a pós-modernidade, iniciada por volta da metade do século XX. Suas características:

- questionamento do pensamento social e político emergente das ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso;

- ataque às noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes.

Na educação, o pós-modernismo tem uma desconfiança profunda das pretensões de saber nas quais se fundam os conhecimentos escolares, no controle e na ordem que dele emanam, e nos sistemas de opressão e exploração a que servem (SILVA, 2007):

Para o pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. (...) O sujeito não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado, produzido (idem, p. 113)

Dessas contribuições resultam alguns entendimentos, como o de Doll Jr. (1997), sobre o currículo ser definido não em termos de conteúdos e/ou materiais, mas em termos de processo, diálogo, investigação e transformação.



Para compreender as discussões do pós-estruturalismo, é importante conhecer a diferença que, no campo dos estudos sobre a linguagem, encontramos entre *significante* e *significado*.

Significante – a sucessão de fonemas a que é atribuído um significado. É a dimensão material do símbolo: as letras, os sons, os sinais gráficos.

Significado – o conceito (a ideia) que entendemos por meio do significante (da junção dos símbolos gráficos e dos fonemas que formam a palavra).



ESTRUTURALISMO



Figura 4.1: Ferdinand de Saussure (1857 - 1913), considerado um dos principais elaboradores da perspectiva estruturalista da linguagem, desenvolve um sistema de análise linguística que estuda as regras e as convenções da língua (enquanto sistema formal da linguagem e não da fala em si), em seus aspectos sociais.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure

Pós-estruturalismo

O pós-estruturalismo teoriza sobre a linguagem e o processo de significação. Essa teorização, que se contrapõe ao ESTRUTURALISMO, percebe o significado com fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2007).

Essa teorização tem suas bases nas contribuições da noção de poder em Foucault (que o entende como uma relação fluida e presente por toda a parte da sociedade) e da noção de diferença, desenvolvida por Derrida, que, aplicada ao entendimento que ele desenvolve sobre

a relação significante e significado, implicaria compreender toda a linguagem – oral ou escrita –, e seus significantes e significados, como transitórios (idem).

A noção de diferença que se desenvolve por meio das contribuições de Derrida questiona a possibilidade de *apreensão* do significado por meio dos significantes. Isso resultaria em que o significado seria sempre cultural, socialmente produzido (e, por consequência, implicado em relações de poder) e em estado de fluidez permanente.

No campo do currículo, ainda segundo Tomáz Tadeu da Silva (2007), uma perspectiva pós-estruturalista sobre o currículo:

(...) questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados? Ainda segundo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. Ao ver todo o conhecimento como inscrição, ainda sob a inspiração de Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros do conhecimento. Finalmente, uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular. Paralelamente, seria a própria noção de emancipação e libertação, que resulta adoção dessa concepção de sujeito, que seria colocada em questão. No limite, para a própria perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão (p. 124).

Além das perspectivas curriculares apresentadas até aqui, outras ainda contribuem com análises que ampliariam as problematizações:

– a teoria pós-colonialista, por exemplo, que, por meio do trabalho com os conceitos de imperialismo cultural e subalternidade, questiona as relações de poder estabelecidas pelas diferentes nações que compuseram o processo de conquista colonial europeia, e que reivindica a inclusão das formas culturais, que refletem a experiência de grupos

cujas identidades culturais e sociais foram marginalizadas pela identidade europeia dominante, na composição de um currículo descolonizado (SILVA, 2007);

– os estudos culturais que percebem, por meio da visão de cultura como um campo relativamente autônomo da vida social (e entendido como a experiência vivida por um grupo social), a cultura como um jogo que busca definir não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, constituindo-se, assim, (a cultura) como um jogo de poder.

CONCLUSÃO

Por meio do estudo das concepções curriculares chamadas de pós-críticas, propusemos o aprofundamento e a ampliação do conceito de crítica curricular, tomando as representações discursivas como enfoque.

Apresentamos um conjunto de movimentos que, partindo de *lugares* diferentes (movimentos sociais e estudos intelectuais), ligados à diversidade de grupos sociais e culturais contemporâneos (diferentes culturas não hegemônicas, mulheres, gays, lésbicas, diferentes etnias ou raças), direcionam a crítica curricular à produção de identidades e diferenças por meio do currículo escolar.

Nosso objetivo foi demonstrar a ampliação da crítica curricular produzida atualmente e provocar a reflexão sobre a importância do currículo na produção de identidades e na negação ou afirmação das diferenças. Encerramos esta aula lembrando uma frase de Boaventura de Souza Santos, que nos ajuda a sintetizar o debate: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza” (2006, p. 462).

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Vimos em nossa aula que, para as perspectivas pós-críticas, as identidades e diferenças são produzidas por meio do discurso. Observe as imagens a seguir, escolha uma e indique algumas perspectivas teóricas pós-críticas (caracterizando-as), que podem servir para a discussão da mesma.

Imagen 1



Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Minstrel_PosterBillyVan_Ware_edit.jpg

Imagen 4



Imagen 2



Figura 4.2: Jovem mulher com a glória-da-manhã em seu cabelo, de Jules Joseph Lefebvre.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Young_Woman_with_Morning_Glories_in_Her_Hair.jpg

Figura 4.3: Parlamento americano.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:State_of_the_Union.jpg

Imagen 5



Figura 4.4: Sala de aula em Itapevi, São Paulo.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola>

Imagen 3



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Niankh.jpg>

COMENTÁRIO

Ao escolher a primeira imagem, você deve ter trabalhado com a perspectiva pós-critica que discute as narrativas étnicas ou raciais; ao escolher a segunda imagem, a perspectiva feminista; a terceira imagem, a teoria queer; a quarta, a discussão do poder e do discurso, trazida pela perspectiva pós-estruturalista; a quinta imagem, a perspectiva pós-moderna, por meio da qual a estrutura de organização escolar pode ser criticada.

Qualquer teoria pós-crítica toma por base as produções discursivas (as imagens, assim como os textos escritos, também são consideradas produções discursivas, não apenas a oralidade), relacionadas às formas estéticas, políticas ou epistemológicas como vemos o mundo.

Ao associar uma dessas teorias à imagem escolhida, é importante que você tenha argumentado sobre a produção de realidade presente na imagem e tenha exemplificado como, desde uma das teorias pós-críticas escolhidas, esse discurso produz realidades, em relação ao gênero ou às questões de raça e etnia ou às identidades sexuais ou às formas predominantes do saber cartesiano na escola (criticadas pela perspectiva pós-moderna); ou, ainda, pelas representações discursivas dominantes (as quais supõem a apreensão dos significados por meio dos significantes).

RESUMO

É importante que se tenha o entendimento das teorias pós-críticas, ou seja, das teorias curriculares que elaboraram uma ampliação da crítica com base no estudo das representações e dos discursos que discriminam grupos sociais e culturais por meio da negação de seus direitos à diferença: cultural; identitária; da forma de compreender e representar o mundo.

Essas diferentes formas de compreender e representar o mundo são elaboradas, conforme o entendimento desse grupo de teorias, como formuladas não apenas com base no lugar que o grupo social ou cultural ocupa em relação à desigualdade econômica, mas em desigualdades políticas e culturais construídas no mundo social por meio da linguagem, e que se fazem representar em valorações estéticas, políticas e epistemológicas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na sequência de nossas aulas, vamos estudar algumas reformas curriculares ocorridas em nosso país e fora dele.

Na próxima aula, vamos iniciar o estudo sobre macropolíticas curriculares. Estudaremos a reestruturação curricular da Escola Cidadã em Porto Alegre: em qual movimento de democratização da educação essa política se desenvolveu? Quais princípios curriculares foram construídos e como esses princípios curriculares chegaram às práticas em sala de aula?

Vamos fazer uma viagem virtual à capital do Rio Grande do Sul.

• objetivos

Reestruturação curricular na capital do Rio Grande do Sul



Meta da aula

Apresentar as relações entre macropolíticas curriculares e o conhecimento trabalhado na escola.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar traços culturais e narrativos da proposta político-pedagógica Escola Cidadã;
2. caracterizar a reestruturação curricular da rede municipal de Porto Alegre (período 1994-2004);
3. relacionar intencionalidades de uma reestruturação curricular com práticas escolares que envolvem o conhecimento escolar.

INTRODUÇÃO

Nas aulas anteriores, percebemos características das propostas curriculares em diferentes perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas. Desta vez, vamos estudar uma política curricular específica, ou seja, uma política curricular desenvolvida em uma determinada rede de ensino. Nossa estudo envolverá a história de implementação da política e algumas práticas escolares (que se relacionam ao conhecimento escolar) que podem ser interessantes, na medida em que rompem com as práticas tradicionais.

Hoje em dia, ainda é possível encontrar escolas onde o currículo é entendido como o cumprimento das leituras e exercícios propostos pelos livros didáticos. Nossa intenção, nesta aula, é demonstrar que o currículo é mais que isto e, no que se refere aos estudos a serem realizados na escola, pode ser percebido (e praticado) como um movimento aberto e, constantemente, inovador. Vamos estudar a proposta político-pedagógica Escola Cidadã, que se desenvolveu em Porto Alegre entre 1994-2004.



Figura 5.1: Porto Alegre.

Fonte: www.transportes.gov.br/.../palegre/popalegre.htm

Porto Alegre, capital do estado mais meridional do Brasil: Rio Grande do Sul.

População: 1.416.363 habitantes (Fonte: IBGE/2004)

Indicadores

IDH: 0,865 (capital com os melhores índices de educação, longevidade e renda do Brasil/ONU 2000)

Expectativa de vida - 71,59 anos

Crescimento da população - 1,25% ao ano

População alfabetizada - 96,55%

Coleta de esgoto - 87%

Abastecimento de água - 100%

Abastecimento de energia elétrica - 99,8%

Fonte: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>

HISTÓRICO DA ESCOLA CIDADÃ

A expressão “Escola Cidadã” representa, em Porto Alegre, uma proposta de política educacional que, embora tenha seu início efetivo em 1994, começou a ser construída em 1989, quando a cidade, governada pela Frente Popular (grupo de partidos políticos de esquerda que tinham à frente o Partido dos Trabalhadores), desenvolveu o processo de discussão do orçamento público municipal com a população da cidade, por meio do Orçamento Participativo (OP).

O Orçamento Participativo implicava, entre outros movimentos, discutir, com a população (que se reunia por região da cidade, em assembleias abertas à participação de todos), quais seriam suas prioridades de investimento para o ano seguinte. Ou seja, no lugar de o prefeito ou os vereadores decidirem em quê o dinheiro da cidade seria aplicado, a população indicava, debatia e votava suas prioridades.

Ao mesmo tempo, ao participar das assembleias do Orçamento Participativo, a população aprendia como funcionava a “peça orçamentária”: como o orçamento da Prefeitura de sua cidade era definido e organizado, quais os órgãos do sistema municipal que estavam envolvidos em sua execução e, também, aprendia como fiscalizar a aplicação do mesmo.

Por exemplo, nas assembleias do Orçamento Participativo, eram eleitos os “delegados do OP”, gente comum (moradores da cidade) que era escolhida entre a população de sua cidade, para acompanhar todo o processo, incluindo licitações e aplicação do dinheiro.

Este mesmo governo (a Administração Popular) tentou, em um primeiro momento, melhorar a educação municipal com medidas como melhoria (recuperação) salarial dos professores e da estrutura das escolas (reformas e construções) e formação de professores. Dessa época, por exemplo, resultaram os Seminários Nacionais e Internacionais de Educação, promovidos pela SMED de Porto Alegre (Secretaria Municipal de Educação), anualmente. Nesses seminários, a discussão da pesquisa em educação que se fazia no Brasil e no mundo era acessada pelos professores, nas conferências e simpósios.

Embora esse movimento inicial de recuperação de salários, estrutura física das escolas (condições de estudo e trabalho) e formação de professores tenha sido intenso e tenha atingido a rede de ensino em seu

conjunto, os índices de reprovação escolar e evasão continuavam altos (AZEVEDO, 2000, 2007).

Foi somente em 1994, com a mudança da escola em sua essência, que ela passou a se democratizar. Essa democratização da escola pública municipal passou a ser entendida como a democratização do acesso à escola, da gestão da escola e do acesso ao conhecimento escolar.



DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, DA GESTÃO E DO CONHECIMENTO

Estes três aspectos da democratização (acesso, gestão e conhecimento) fundamentaram o processo de construção da Escola Cidadã:

- uma escola para receber todos os alunos;
- uma escola para praticar, na gestão, a participação popular (seguindo o que fazia o Orçamento Participativo com a cidade);
- uma escola que possibilite, a todos (professores, alunos, gestores, funcionários e comunidade), o acesso ao conhecimento definido por Paulo Freire como libertador, isto é, um conhecimento que reconhece os saberes da experiência do povo e, ao mesmo tempo, possibilita-o perceber coisas na realidade que antes ele não percebia (FREIRE, 1975).

Essa ação de conhecer o que está presente em nossa realidade, mas que sem um pensamento reflexivo-crítico não percebemos, o “desvelar a realidade” busca, na perspectiva da pedagogia progressista, possibilitar ao povo o conhecimento necessário para que ele possa transformar sua realidade, ou seja, libertar-se do opressor (veja o poema “O Operário em Construção”, de Vinicius de Moraes, estudado na Aula 3).

Mas a proposta político-pedagógica que estamos estudando não foi inventada pelo governo de Porto Alegre:

A Escola Cidadã, desde a sua fase inicial, buscou sempre se alimentar das fontes representadas pelas ações dos movimentos sociais nas lutas pela educação democrática de qualidade, bem como na teoria e na prática da academia e de diferentes referências das experiências pedagógicas levadas à prática pelos educadores, constituidoras de bases imprescindíveis para a consecução de um projeto transformador (AZEVEDO, 2007, p. 133).

Nesse sentido, o que a Escola Cidadã fez foi reunir um conjunto de práticas que foram acumuladas em sindicatos e movimentos sociais com pesquisas na área da educação, coisas que hoje conhecemos com mais experiência do que àquela época.

Entre as medidas de democratização, foram fundamentais o acesso à informação para todos os segmentos escolares (pais, estudantes, direção e professores com acesso a toda informação disponibilizada para a rede) e a discussão de um projeto político-pedagógico com todos os envolvidos com a escola, por meio do Congresso Constituinte Escolar (AZEVEDO, 2000, 2007).

O Congresso Constituinte Escolar foi um processo de discussão da escola pública municipal de Porto Alegre que durou dois anos, entre 1994 e 1995.

Durante o Congresso, as escolas reuniram, em grupos separados, pais, professores, alunos e funcionários, e cada um desses grupos discutiu as questões sobre qual escola a rede municipal de educação tinha e qual escola a rede municipal de educação queria para Porto Alegre, além de alguns textos e debates sobre gestão democrática, conhecimento e currículo escolar, princípios de convivência e avaliação emancipatória (PORTO ALEGRE, 2000).

Realizadas as discussões, os grupos escreviam alguns PRINCÍPIOS que deveriam ser adotados pelo projeto Escola Cidadã e, em reuniões por região escolar, esses grupos apresentavam suas propostas de princípios, debatiam-nas, elegiam seus representantes (por segmento) para o Congresso e encaminhavam suas propostas para a Assembleia Geral do Congresso Constituinte Escolar. Ao final do processo, foram noventa e oito princípios aprovados (AZEVEDO, 2000, 2007; PORTO ALEGRE, 2000).

PRINCÍPIOS

No projeto Escola Cidadã, os princípios são apresentados como ideias que representam a orientação político-pedagógica geral em cada um dos campos (gestão, conhecimento, convivência e avaliação). Por exemplo, é um dos princípios da Escola Cidadã em relação à gestão:

Princípio 2 - A Escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania (PORTO ALEGRE, 2000, p. 58).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Identifique alguns conceitos que são recorrentes (aparecem com frequência) na descrição do projeto da Escola Cidadã (lembre-se de que esses conceitos representam expressões discursivas da Escola Cidadã, ou seja, são palavras que constroem uma imagem do projeto, atribuindo-lhe um conteúdo por meio do discurso), que revelam como ela se apresenta como um projeto político-pedagógico. Explique como as expressões discursivas utilizadas relacionam-se à resposta.

COMENTÁRIO

Você pode ter destacado conceitos como: participação, democratização, progressista, libertação, transformação.

Esses conceitos, presentes no discurso que define a Escola Cidadã, estão relacionados à proposta descrevendo-a como um projeto que se propõe democrático, porque está colocado como um meio de oportunizar o acesso não apenas à escola (como instituição), mas à gestão desta escola (conforme os interesses populares) e ao conhecimento escolar a ser trabalhado nesta escola. Nesse sentido, a participação é um meio de democratização da escola, que se pretende progressista e vai de encontro (contrário, portanto) às práticas tradicionais de educação. Ao contestar as práticas tradicionais, busca contribuir no processo de transformação social, em que a população pode apropriar-se criticamente da realidade em que vive (compreendê-la), para transformá-la.

A POLÍTICA CURRICULAR DA ESCOLA CIDADÃ

Compreendida a discussão geral do projeto Escola Cidadã (as três dimensões da democratização, a função da participação no processo e o objetivo de transformação social), vamos verificar, mais detalhadamente, as propostas relacionadas ao currículo escolar.

Fruto das discussões do Congresso Constituinte Escolar, alguns princípios da Escola Cidadã se referem ao currículo:

Princípio 27 – o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (PORTO ALEGRE, 2000, p. 60).

Princípio 32 – o currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta cunho político-pedagógico (PORTO ALEGRE, 2000, p. 61).

Princípio 37 – o currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares, na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e da(o) funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica”, de forma: dinâmica, criativa, crítica, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original, lúdica (Id., p. 61, grifos do autor).

Podemos perceber que os princípios são ideias amplas, que indicam uma perspectiva política (quando se referem à função de transformar a realidade, por exemplo), pedagógica (quando apontam para a postura que o professor deve ter *junto ao aluno*), filosófica (quando propõem um sentido para a ação da escola e os parâmetros com os quais esta ação deve ocorrer – interdisciplinarmente, buscando a autonomia do aluno etc.).

Além dos princípios construídos durante o Congresso Constituinte Escolar, as escolas de Ensino Fundamental foram orientadas a organizar o conhecimento a ser trabalhado, considerando quatro fontes diretrizes curriculares:

1. Socioantropológica – que remete à relação necessária entre conhecimento escolar e reconhecimento da cultura local: “a linguagem,

as formas de expressão, os mitos e os ritos presentes na comunidade com a qual a escola trabalha” (AZEVEDO, 2000, p. 126);

2. Psicopedagógica – que remete ao reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento dos alunos em diferentes faixas etárias, ou seja, o entendimento de que a educação escolar com crianças de 7, 10 ou 14 anos precisa considerar os contextos de idade ao propor o ensino. Segundo esta orientação, não poderíamos pretender ensinar as mesmas coisas (e do mesmo jeito) para crianças que estão em faixas etárias diferentes, mesmo que estas não saibam ler e escrever, porque o desenvolvimento que pode ser atingido pelas crianças são muito diferentes entre si (por exemplo, o pensamento concreto ou abstrato, que precisamos desenvolver com os alunos, dependendo da faixa etária em que ele se encontra);

3. Epistemológica – que “propõe o trabalho com o conhecimento escolar a partir da articulação das diferentes áreas do conhecimento em torno de situações-problema presentes no cotidiano da comunidade, fonte que desafia os professores ao trabalho interdisciplinar” (AZEVEDO, 2000, p. 127);

4. Filosófica – que remete ao “compromisso da aprendizagem para todos, sem exclusão” (id., p. 127).

Na escola, a orientação curricular adotada pelo projeto Escola Cidadã, implicava que a proposta de trabalho com o conhecimento escolar fosse construída por meio de uma pesquisa socioantropológica realizada com a comunidade, onde os professores selecionavam problemas a serem estudados e, diante desta seleção, organizavam conhecimentos de História, de Geografia, de Matemática, da área de expressão, das ciências da Natureza a serem trabalhados com todos os alunos (considerando os contextos de idade), por um determinado tempo.

Essa prática de organização do ensino chamava-se “complexo temático” e resultava, em cada escola, em movimento curricular crítico.

Veja um exemplo de complexo temático:

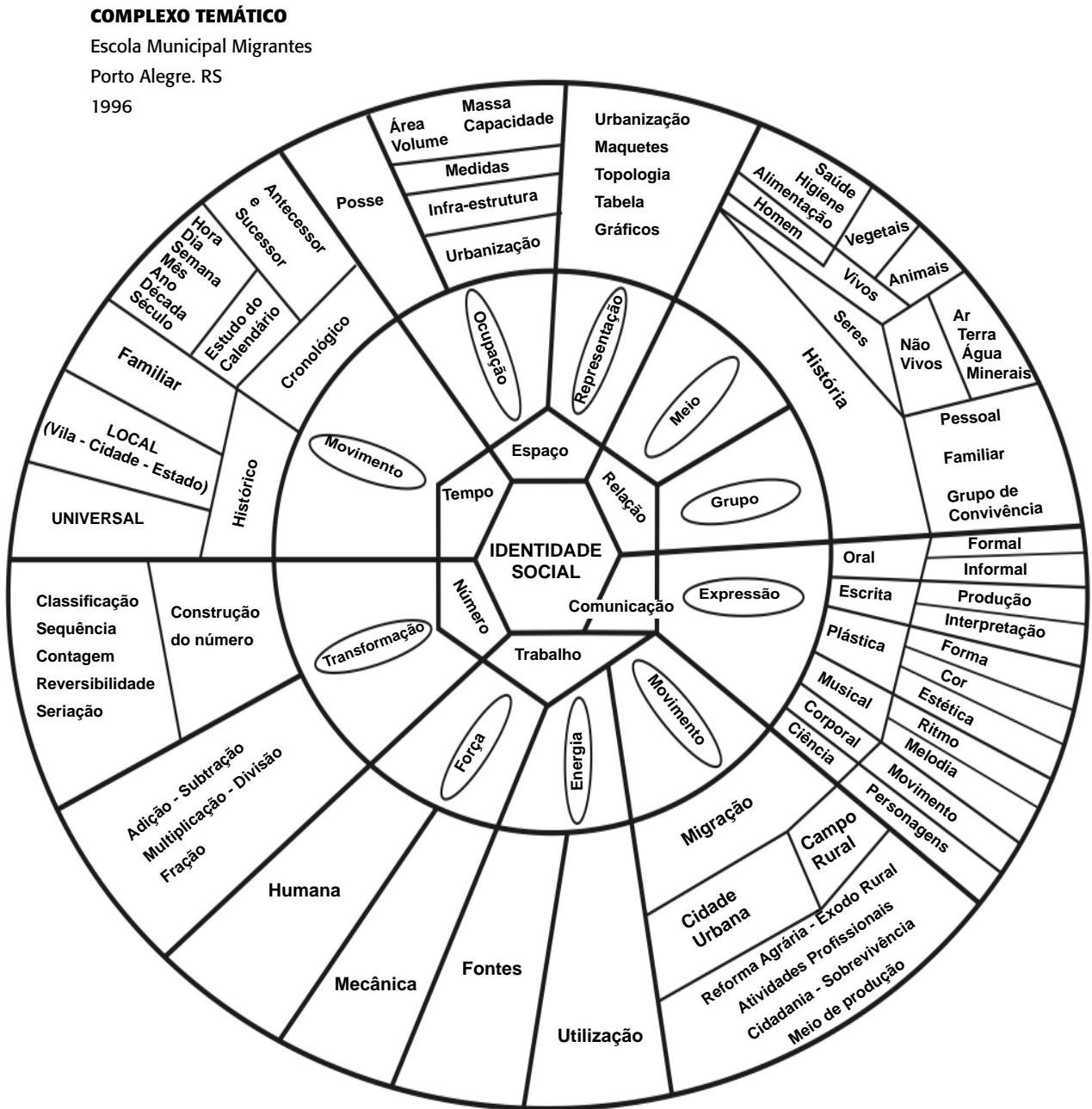


Figura 5.2: Exemplo de complexo temático.
Fonte: Krug, 2007, p. 91.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Observe o complexo temático da Escola Municipal Migrantes e os temas que emanam do foco “identidade social” e escolha um deles (por exemplo, você pode escolher trabalhar como conceito de “espaço” e os desdobramentos que aparecem no desenho “urbanização” e “infraestrutura”). Escolhido o tema, proponha uma atividade escolar possível, considerando as orientações curriculares da Escola Cidadã.

COMENTÁRIO

A atividade proposta por você deve ter atendido à questão de provocar, nos alunos, uma reflexão sobre um problema, o pensamento crítico sobre determinada realidade que, para ser desenvolvido, necessitou utilizar conceitos que aparecem no desenho do complexo temático da escola (tais como transformação, trabalho, espaço, tempo ou outros) e que possibilitaram transitar entre diferentes áreas de conhecimento (Ciências Sociais, Expressão, Matemática, Ciências da Natureza).

Além disso, uma boa proposta de atividade envolve ações com a comunidade: busca de informações e posterior organização de informações estudadas na escola para devolução à comunidade (na forma de seminários na escola, produção de panfletos para distribuição na comunidade ou outras atividades).

Por exemplo, se você tivesse escolhido trabalhar com o “espaço”, a “urbanização”, a “infraestrutura”, poderia ter proposto uma atividade que envolvesse o estudo da urbanização no entorno da escola, uma enquete dos alunos com a comunidade local sobre a avaliação da infraestrutura local e um estudo comparativo, em aula, sobre a urbanização e a infraestrutura local com os índices e condições gerais da cidade (acesso à água potável, tratamento do esgoto, disponibilidade de posto de saúde, hospital, escola por habitante). O resultado da enquete e dos estudos poderia ser organizado na forma de um panfleto a ser distribuído na comunidade. Nessa atividade, poderia ser aprofundado uma dessas questões, como, por exemplo, o processo de tratamento do esgoto na cidade.

DIFERENTES NÍVEIS DE PLANEJAMENTO ESCOLAR E O CURRÍCULO

Gimeno Sacristán (1998) indica que o planejamento escolar apresenta três níveis:

- o âmbito de determinação político e macro-organizativo, que inclui as orientações de ensino gerais de uma rede ou sistema;

- o projeto educativo da escola, que inclui o planejamento da escola (geralmente o seu projeto político-pedagógico), e que, segundo o autor:

vem se instituindo cada vez mais na importância de tudo que se pode fazer a partir das escolas para mudar a prática, retomando o projeto educativo ou curricular como uma oportunidade para introduzir uma dinâmica renovada, implicar o professorado e aproximar o ensino das condições de cada contexto e dos alunos/as (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 245).

- a organização do planejamento escolar pelo professor, na sala de aula, que envolve a organização das atividades com base em objetivos e seleção de conteúdos e materiais, diante de uma turma que apresenta diferentes interesses e conhecimentos.

Para fazer um planejamento de ensino, nós, professores, precisamos conhecer e articular estes três níveis de planejamento em nossa rede de ensino:

- Quais são as orientações curriculares gerais?
- O que propõe o projeto político-pedagógico de minha escola?
- Qual a realidade de minha turma (conhecimentos construídos, problemas enfrentados, atividades mobilizadoras, contextos de idade)?

Essas perguntas referem-se aos níveis de planejamento que, sendo professor, precisarei mobilizar para que a aula e a aprendizagem, efetivamente, aconteçam.



Um aspecto importante que influí no planejamento de qualquer atividade escolar mas que na discussão curricular é fundamental é o fator tempo. Gimeno Sacristán (1998, p. 282) chama nossa atenção para o fator tempo, dizendo que “o tempo escolar é sempre insuficiente frente a uma cultura ampla que está submetida a um crescimento exponencial dos conhecimentos”. Para o autor, o professor, ao ver-se no dilema entre estudar com os alunos muitas coisas e rapidamente, ou selecionar algumas questões (que julgue essenciais e formativas), e nelas deter-se tempo suficiente para que sejam satisfatoriamente aprendidas, há uma opção mais comum pela primeira situação (ensinar rapidamente um número maior de coisas). O mesmo autor indica-nos que

bastaria que os professores/as fizessem uma prova de lembrança no começo de cada curso sobre os conteúdos tratados no ano anterior para se darem conta da inutilidade de tal opção (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 282).

CONCLUSÃO

Para ser um bom professor, não basta “dominar” apenas a realidade imediata da sala: saber quem são os alunos, quais suas dificuldades, sua realidade cotidiana. É preciso, também, conhecer e trabalhar com as orientações curriculares gerais da rede na qual você participa e, da mesma forma, com as expectativas e propostas colocadas por sua escola no projeto político-pedagógico.

O grau de determinação do currículo, de uma rede para outra, varia muito, algumas, como a proposta que você estudou nesta aula, definem apenas princípios gerais do currículo, ficando para as escolas a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e as necessidades de conhecimento dos alunos. Outras redes definem desde as diretrizes gerais, a grade curricular (com a distribuição do tempo entre as disciplinas a serem trabalhadas) e, até mesmo, os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano da escolaridade.

No geral, a influência dos livros didáticos parece definir mais o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula do que as diretrizes curriculares, uma vez que esses ainda são o grande ponto de apoio do trabalho do professor em cada escola.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Analise a proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre, relacionando suas intenções, expressas em alguns dos princípios curriculares apresentados, ao conhecimento escolar proposto para o trabalho, na Escola Municipal Migrantes (possível de perceber no desenho do complexo temático).

COMENTÁRIO

As intenções demonstradas no projeto Escola Cidadã: participação popular, democratização do acesso à escola, à gestão e ao conhecimento, expressam-se tanto nos princípios gerais, construídos no Congresso Constituinte Escolar, quanto nos conhecimentos propostos para o trabalho na Escola Migrantes.

Tomando como foco a identidade social, a escola propôs trabalhar, de forma articulada, a realidade social circundante e conhecimentos comuns ao processo de escolarização.

Quando observamos no desenho curricular da escola, por exemplo, a proposta de trabalhar o conceito de “relação”, com a abordagem do “grupo” e do “meio” em uma perspectiva histórica, que traz tanto a história pessoal, familiar e do grupo de convivência para a escola quanto o estudo dos seres vivos e não vivos, podemos perceber a ligação entre a realidade social circundante e os conhecimentos comuns.

A mesma articulação pode ser percebida nos desdobramentos dos conceitos de tempo, de espaço e de comunicação.

RESUMO

Em Porto Alegre, o estudo de uma experiência curricular considerada inovadora partiu de um conceito de participação popular na cidade e na escola e gerou uma compreensão curricular comum entre professores(as), famílias, alunos(as) e funcionários(as) numa perspectiva crítica.

O projeto Escola Cidadã foi desenvolvido na cidade de Porto Alegre, entre 1994-2004. Esse projeto teve como orientação a democratização do acesso à escola, da gestão da escola e do acesso ao conhecimento escolar.

Princípios curriculares gerais para uma rede de ensino podem se articular às práticas escolares que mudam (ou podem mudar) o currículo praticado em sala de aula.

A prática escolar (em relação ao currículo a ser desenvolvido) precisa articular planejamentos que incluem o âmbito macro-organizativo (do sistema), o projeto político-pedagógico da escola e o planejamento de ensino do professor.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nossa próxima aula irá, também, trazer exemplos de práticas escolares em relação ao currículo. Vamos viajar a Portugal, estudando a proposta Área-escola, e capital do Rio de Janeiro, com o estudo sobre a proposta curricular Multieducação. Até lá!

objetivos

6

AULA

Políticas curriculares: entre o bacalhau e a feijoada!

Meta da aula

Apresentar diferentes políticas curriculares: o contexto social e a proposta de Portugal e do Rio de Janeiro.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos específicos das políticas curriculares estudadas e dos contextos de aplicação;
2. relacionar práticas do trabalho escolar com o conhecimento coerentes às políticas curriculares estudadas.

INTRODUÇÃO

Todos conhecemos a escola programática. É a escola que nos formou. É a escola de um grande número de disciplinas paralelas, que se desenrolam passo a passo sem nunca se encontrarem.

É a escola que reduz o saber aos programas das disciplinas e quer reduzir a vida a este saber. É a escola que impõe o saber congelado, em vez de propor a aventura de pesar o saber vivo. É a escola do constrangimento e da mimese, contra a escola da liberdade e da construção permanente do saber (PATRÍCIO apud SANTOS, 1994, p. 27).

Nesta aula, estudaremos duas reformas educacionais que têm como centralidade o currículo: a Área-Escola, em Portugal, e a Multieducção, no Rio de Janeiro.

Nossa intenção é verificar quais os contextos, os argumentos e as propostas que foram geradas para dar conta da promoção de uma educação contextualizada e crítica para seus sujeitos.

Para esse estudo, nossa aula apresentará, primeiro, a Área-Escola, em Portugal e, em segundo lugar, a Multieducção, no Rio de Janeiro.

Como finalização, retomaremos as propostas de reforma curricular abordadas do ponto de vista dos estudos sobre o currículo: suas concepções sobre sujeito, conhecimento e aprendizagem.

PORtUGAL E A ÁREA-ESCOLA

Portugal é um país da Europa, membro da Comunidade Europeia. Seu território de 92.391 km² se situa na Península Ibérica e em arquipélagos no Atlântico Norte. O território português é delimitado no norte e no leste pela Espanha e no sul e no oeste pelo oceano Atlântico, e compreende a parte continental e as regiões autônomas: os arquipélagos dos Açores e da Madeira. A população de Portugal é de 10.566.212 habitantes (dados de 2005). É a 36ª maior economia do mundo (2008). O PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* em 2008 foi de US\$ 19.115,00 (fonte: ANEXO: lista de países por PIB nominal *per capita*. In: WIKIPEDIA: a encyclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_PIB_nominal_per_capita>. Acesso em: 27 jul. 2009.). Em 2003, 982 mil alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental.

Um dos pratos típicos: bacalhau.



Figura 6.1: Bandeira de Portugal.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal>

O projeto da Área-Escola foi apresentado, em Portugal, como uma alternativa para superar a organização disciplinar da escola (chamada escola pluridisciplinar), isto é, a divisão dos conteúdos entre as disciplinas escolares tradicionais (Português, Matemática etc.).

A crítica à escola predominante naquela realidade referia-se à organização burocrática e pormenorizada das disciplinas (cada uma com seu conjunto de conteúdos), proposta pelo poder central, e na qual os conteúdos estudados não apresentavam integração entre as disciplinas.

Um dos problemas escolares, quando se tomam os conteúdos disciplinares como *fim em si mesmos*, é que esquecemos a “funcionalidade desses conteúdos para dar resposta a problemas ou para analisar temas integradores” (SANTOS, 1994, p. 30).

Isso quer dizer que, embora o conhecimento científico tenha seu valor para resolver problemas da humanidade (produção alimentar, ampliação do tempo de vida, preservação da natureza, expressão da dimensão humana artística, ou outras), a forma como a escola toma esses conteúdos a serem estudados, organizados em disciplinas e com uma proposta de aprendizagem descontextualizada, torna-os sem uma finalidade (no caso, melhorar a vida), e sim como se tivessem *importância em si mesmos*.

Ainda como problema, a abordagem disciplinar dos conteúdos ignora a relação intrínseca entre as áreas de conhecimento. Por exemplo, se você propuser ensinar os *estados físicos da água*, geralmente um conteúdo de Ciências da Natureza, você tenderá a abordá-lo como *um conteúdo de ciências*, embora, mesmo em uma análise superficial, você já possa perceber que esse conteúdo envolve estudos de outras disciplinas, tais como:

- probabilidade (Matemática);
- saberes sobre como tornar uma água saudável para beber (saberes populares sobre isto, da área da História e Antropologia);
- compreensão e interpretação de textos (área de Expressão/Português), entre uma série de outros conhecimentos interligados.

Como tentativa de romper com a escola organizada de forma pluridisciplinar, o projeto Área-Escola propôs “repensar as potencialidades das disciplinas para saber tirar partido delas” (SANTOS, 1994, p. 31).

A Área-Escola foi definida pelo Decreto-Lei 286, de 1989, como área curricular não disciplinar, tendo por finalidades fundamentais a

concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

Com efeito, a Área-Escola, sendo de natureza curricular, organizando-se nesta fase de acordo com a redução correspondente de horas semanais das áreas disciplinares ou disciplinas, e visando o desenvolvimento de projetos aglutinadores dos saberes, surge como um espaço e um tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade. Deste modo, contribui para a concretização de um saber que se quer integrado e para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos.

A concretização da interdisciplinaridade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objetivos comuns às diversas áreas disciplinares ou disciplinas, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos (NETPROF, 2009).

Na prática, a Área-Escola efetiva-se, nas escolas portuguesas, como uma carga curricular obrigatória, mas distribuída *por fora* da carga curricular das disciplinas escolares.

Assim, como no horário escolar a criança teria aulas de Português, Matemática, Geografia (que continuavam com seu lugar reservado no currículo), ela tinha, também, a Área-Escola, que consistia no desenvolvimento de um projeto de trabalho, organizado por uma pergunta, ou um problema a ser estudado e que, para desenvolvimento/estudo/resolução, exigia o estudo de um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados, articulando saberes que os alunos possuem com conhecimentos que eles aprenderão na escola (de diversas disciplinas, abordados de forma integrada).



Veja os artigos:

PACHECO, José Augusto. Área escola: projeto educativo, curricular e didático. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 7, n. 1-2, p. 49-80, 1994. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/545/1/1994%2c7%281e2%29%2c49-80%20%28JosePacheco%29.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

NETPROF. Clube dos professores portugueses na internet. Decreto-Lei nº. 6/2001, de janeiro de 2001. Novos currículos do ensino básico. Disponível em: <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalID=NPL030103&id_versao=8695>. Acesso em: 27 ago. 2009.

NETPROF. Clube dos professores portugueses na internet. Despacho nº. 142/90. Área-Escola. Disponível em: <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalID=NPL030103&id_versao=8691>. Acesso em: 27 ago. 2009.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Comente a frase “É a escola que reduz o saber aos programas das disciplinas e quer reduzir a vida a este saber” (PATRÍCIO apud SANTOS, 1994, p. 27), considerando as preocupações e propostas do projeto Área-Escola.

COMENTÁRIO

A frase representa uma crítica realizada à escola tradicional que ensina os conteúdos disciplinares de forma descolada do sentido de aplicação destes conhecimentos e sem relacioná-los com saberes que os alunos já possuem (como resultado de sua vida cotidiana e da cultura que compartilham em casa e na comunidade).

Ao ensinar os conteúdos disciplinares de forma descontextualizada, a escola os justifica como um fim em si mesmos e, esses conteúdos resumem o sentido da escola (com isso, o sentido da vida na escola).

Considerando essa crítica, o projeto Área-Escola é apresentado como uma alternativa para dar sentido ao conhecimento escolar, uma vez que propõe o estudo de problemas, contextualizados e atuais, os quais devem mobilizar conteúdos de diversas disciplinas de forma integrada.

RIO DE JANEIRO E A MULTIEDUCAÇÃO

Segundo o IBGE, o município do Rio de Janeiro possui uma área de 1.182,296 km² e 6.161.047 habitantes (dados de 2008). A rede escolar possui 705.659 alunos matriculados entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Especial. Somente de Ensino Fundamental, são 1.063 escolas, das quais 138 oferecem educação em tempo integral (dados de 2008); PIB per capita em torno de US\$ 9.313,00 (dados de 2006, ANEXO: lista de estados do Brasil por PIB per capita. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://wikipedia.mobi/pt/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_PIB_per_capita>. Acesso em: 27 jul. 2009.) Um dos pratos típicos: feijoada.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>



Figura 6.2: Bandeira do município do Rio de Janeiro.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bandeira_do_Munic%C3%ADpio_do_Rio_de_Janeiro.png

O Núcleo curricular básico multieducação foi encaminhado em 1996 para a rede municipal de educação e passou por vários processos de atualização, sendo que o primeiro deles começou em 2001. Seu objetivo seria considerar a diversidade étnica, social, cultural da rede e, ao mesmo tempo, “atingir a unidade de conhecimentos e valores” (SILVA, 2004, p. 152).

A motivação de uma mudança curricular no município tem como justificativa:

Encaramos a proposta curricular como o desafio de fazer das escolas públicas um lugar de acolhimento das diferenças, de

respeito à pluralidade e de eco às múltiplas vozes: um espaço para ouvir as necessidades daqueles que sempre são excluídos das decisões, dos que estão muito mais no papel de subordinados do que no de protagonistas nas lutas pelas mudanças da qualidade nas relações sociais; um lugar de constituir conhecimentos, repensar e redefinir valores; um lugar privilegiado de lidar com as culturas próximas e distantes, vislumbrando saídas para todos aqueles que sofrem qualquer tipo de discriminação em seu desenvolvimento (RIO DE JANEIRO, SME [200?], p. 9).

Segundo o documento da Secretaria, “1º Ciclo de Formação – Documento Preliminar”:

O Núcleo Curricular Básico Multieducação é organizado de maneira que os conceitos, conteúdos e atividades sejam trabalhados partindo dos **PRÍNCIPIOS EDUCATIVOS** – *Meio Ambiente, Trabalho, Cultura, Linguagens* – articulados aos **NÚCLEOS CONCEITUAIS** – *Identidade, Espaço, Tempo, Transformação* – que buscam a inserção crítica e criativa dos alunos nas relações históricas, políticas e culturais que se estabelecem na sociedade.

O currículo (palavra de origem latina que significa curso, rota, caminho da vida ou das atividades de uma pessoa, ou grupo de pessoas) propõe uma rede de conhecimentos para serem construídos ao longo da escolarização, conferindo sentido ao que os alunos devem aprender na escola (RIO DE JANEIRO, SME, 2000, grifos do documento, p. 23).

Os princípios educativos e núcleos conceituais citados seriam os orientadores do currículo na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Como desdobramento desses princípios e núcleos conceituais, a Secretaria de Educação propôs um conjunto de objetivos a serem atingidos em cada ciclo de estudos. Esse conjunto de objetivos foi chamado pela Secretaria matriz curricular. Por exemplo, ao trabalhar com o conceito IDENTIDADE e ao desenvolver o princípio educativo MEIO AMBIENTE, a Secretaria propunha:

- Desenvolver atitudes de participação nas atividades de grupo, ouvindo os colegas e professores, expressando suas idéias e sentimentos, respeitando opiniões contrárias as suas – com organização do pensamento.

PRÍNCIPIOS EDUCATIVOS

Orientam o ensino das disciplinas básicas e são compreendidos como temas de relevância social, que emergem do contexto, e que possibilitam o trabalho com as diferentes áreas do saber.

NÚCLEOS CONCEITUAIS

Ajudam a pensar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, por meio de uma atualização constante de seus significados.

Fonte: RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria de Educação.

Princípios educativos e núcleos conceituais.

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/PrincipiosENucleos.pdf>>.

Acesso em: 27 ago. 2009.

- Identificar gestos, tamanhos, cores, sons, texturas e movimentos, vivenciando sensações, a partir de diferentes elementos do meio físico, natural e social.

- Reconhecer diferentes tipos de textos (narrativos, discursivos, informativos...) e suas finalidades.

(...)

- Construir o conceito de número natural a partir de seus diversos usos no cotidiano, explorando situações-problema que envolvam contagens (cardinalidade e ordinalidade) e medidas.

- Construir o conceito de todo e partes do todo que se encontram presentes nas diversas áreas do conhecimento (fração, mês, sílaba, município, órgãos, etc.)

- Identificar-se como parte integrante da natureza, atuando de forma criativa, responsável e respeitosa, numa relação interativa com o meio ambiente (RIO DE JANEIRO, SME, 2000, p. 25).

A matriz curricular citada foi proposta para os três primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ciclo de formação, ou seja, para crianças entre 6 e 8 anos, aproximadamente). A forma como a professora (ou o professor) desenvolveria estas propostas seria por meio de projetos de trabalho.

ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

2. Considerando o meio ambiente como um princípio educativo e a identidade como um conceito a ser trabalhado no primeiro ciclo de formação, isto é, com crianças entre 6 e 8 anos, pense algumas atividades que poderiam ser propostas considerando o que diz a matriz curricular do Rio de Janeiro quanto à "Identificar gestos, tamanhos, cores, sons, texturas e movimentos, vivenciando sensações, a partir de diferentes elementos do meio físico, natural e social" (RIO DE JANEIRO, SME, 2000, p. 25).



COMENTÁRIO

Considerando o conceito de identidade e o meio ambiente como um princípio educativo, as atividades que envolvem a observação do aluno sobre o entorno onde ele vive e a análise deste entorno, quanto aos valores estéticos (o que é considerado belo e o que não é), características da vegetação e do solo quanto a cores e texturas, a prática do lazer (costumes), a utilização do espaço são algumas possibilidades interessantes. A atividade de descrever, por exemplo, essas observações, quer oralmente, quer por escrito, também é provocativa de um trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pode ser percebida nessas atividades, à medida que as crianças aprendem a:

- observar valores, usos e costumes, quando as crianças exercitam a multiplicidade de formas de ver (história e antropologia);
- observar e agregar informações (fundamentais para o pensamento matemático);
- exercitar a linguagem oral e escrita (português);
- observar, analisar e descrever a organização e o uso do ambiente (geografia);
- identificar características e utilização de algumas vegetações (ciências).

CONCEPÇÕES DE SUJEITO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: A ESSÊNCIA DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Novamente percebemos que, em cada proposta curricular, há, de forma explícita ou implícita, concepções de sujeito, conhecimento e aprendizagem que permeiam os projetos políticos e pedagógicos.

No caso das duas propostas estudadas, em Portugal e no município do Rio de Janeiro, podemos perceber que o sujeito da aprendizagem (o aluno) é visto como um indivíduo que tem seus saberes, portanto, diferente daquele que vai à escola *para receber o conhecimento escolar*.

Da mesma forma, esse sujeito tem suas vontades, ou seja, o ensino, a ser oferecido, precisa despertar sua curiosidade, sua capacidade de estudar, de imaginar soluções ou compreensões sobre questões relevantes em nosso mundo.

Além de o aluno ser percebido como sujeito, com seus saberes e desejos, o conhecimento escolar não é mais visto (nas propostas estudadas) como algo a ser repassado, *transmitido* de maneira mecânica aos alunos.

O conhecimento (que está em constante mudança, quer pelas necessidades humanas, quer pelo avanço da ciência em cada campo de conhecimento), precisa ser construído, e, para que assim seja entendido (como algo que está em construção), não pode ser *passado do professor* aos alunos, como algo pronto e único (no sentido de única verdade sobre os fatos).

Se assim o fosse, ou seja, se as crianças aprendessem na escola que o conhecimento está pronto (basta aprenderê-lo e repeti-lo), seria um descalabro escolar: ensinariam os alunos a decorar mecanicamente informações, mas não a utilizá-las, a questioná-las e, principalmente, a pensar e dialogar sobre e com as diferentes perspectivas que o conhecimento atual nos possibilita. Não ensinariam a pensar, a planejar, a testar, a discordar, isto é, negaríam a essência humana (a capacidade de aprender a pensar e, ainda, de expressar seu pensamento).

A aprendizagem escolar, nas propostas estudadas, envolve mais que decorar e repetir conteúdos específicos da Matemática, da História, da Geografia, da Língua Portuguesa ou outros.

A aprendizagem refere-se, nestas propostas (Área-Escola e Multieducção), à mobilização de conhecimentos para resolução de problemas. Que pedagogo você precisa ser para trabalhar nessa perspectiva?

CONCLUSÃO

As propostas abordadas referem-se a políticas curriculares em diferentes realidades. A Área-Escola, em um país europeu, e a Multieducação, no município do Rio de Janeiro.

Essas duas propostas desencadeiam-se nos anos 1990 e buscam atender às demandas da formação escolar em um mundo complexo, interligado e permeado por diferentes culturas e conhecimentos.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Escreva sobre quais as práticas escolares que, no seu entendimento, contribuiriam para o trabalho proposto pelas políticas curriculares estudadas.

COMENTÁRIO

Relendo esta aula, você poderia ter identificado como algumas práticas contribuiriam com as políticas curriculares propostas:

- priorização do estudo de problemas relevantes socialmente, no lugar do repasse de conteúdos do livro didático;
 - reuniões coletivas entre os professores de diferentes disciplinas, para que estes pudessem organizar o trabalho coletivamente, por meio dos projetos de trabalho a serem desenvolvidos;

- debates com a comunidade, com os alunos e entre os professores, buscando a construção de um currículo dinâmico e significativo para os estudantes;
- aulas (palestras, mesas-redondas) ministradas por coletivos de professores de diferentes disciplinas, onde cada professor abordaria um tema em discussão por meio de sua disciplina específica (por exemplo: aquecimento global do ponto de vista das ciências da natureza, da Geografia, da História...)
- trabalhos da escola realizados na comunidade do entorno: pesquisas, entrevistas, observações;
- práticas escolares baseadas na liberdade e autonomia dos alunos para organização e execução das atividades a serem desenvolvidas;
- organização de painéis interdisciplinares sobre os temas em estudo na escola (exposição nos corredores da escola, mostrando como cada disciplina pode contribuir na abordagem do tema estudado);
- algum tempo livre no horário escolar para escolha de atividades, pelos alunos: leitura livre na biblioteca, roda de poesia, artes, práticas musicais, atividades físicas etc.

RESUMO

A escola disciplinar é aquela que prioriza o trabalho com os conteúdos específicos das diferentes disciplinas, independentemente da relação ou significação que estes tenham para os alunos.

As propostas curriculares interdisciplinares priorizam o trabalho articulado entre os saberes que o aluno possui, em seu cotidiano, e os conhecimentos específicos das disciplinas escolares.

Além disso, uma perspectiva curricular interdisciplinar parte do estudo de um problema socialmente relevante para a mobilização do estudo e a organização de um diálogo entre os conteúdos de diferentes disciplinas para solução desse problema.

Tanto a proposta da Área-Escola (que envolveu todas as escolas de Portugal) quanto a proposta da Multieducação (que envolveu todas as escolas municipais do Rio de Janeiro) partem do desafio de romper com o conhecimento escolar trabalhado de forma mecânica, sem sentido para a vida e para o aluno.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nossa próxima aula será dedicada ao estudo dos documentos curriculares brasileiros: o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre currículo? E as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como se organizam? O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais? Até lá!

• objetivos

AULA 7

Documentos curriculares nacionais: você sabe do que está falando?

Meta da aula

Apresentar a legislação sobre currículo no Brasil e identificar suas relações com as práticas escolares.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos específicos das orientações curriculares nacionais;
2. reconhecer diferentes documentos curriculares: a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares nacionais;
3. relacionar especificidades dos documentos estudados com aspectos do trabalho curricular da escola.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, estudaremos os principais documentos curriculares que servem de orientação ao currículo em nosso país: o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre o currículo? E as diretrizes curriculares nacionais? Nossa proposta é conhecer esses documentos e imaginar suas implicações na prática escolar. Quais são os princípios orientadores dessas propostas? Quais as consequências de seu conhecimento ou desconhecimento para a prática escolar? São essas algumas das perguntas que vamos tentar responder no desenvolvimento desta aula.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: LDBEN 9.394/96 E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO MÉDIO

Em 1996, o Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense vencia o campeonato brasileiro; Varginha, em Minas Gerais, tornava-se conhecida no país todo pela divulgação de “visitas” de extraterrestres (supostamente capturados por autoridades nacionais); o Fokker 100, da Companhia Aérea TAM, ao decolar de Congonhas, em São Paulo, caiu, por falha do freio reverso, matando 96 pessoas; Anuska Valéria Prado, do Espírito Santo, foi eleita Miss Brasil; em Eldorado dos Carajás, ao sul do estado do Pará, 19 trabalhadores sem-terra foram assassinados pela Polícia Militar daquele estado.

Neste mesmo ano, 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) que orienta as linhas gerais de funcionamento da educação no país para todos os níveis e modalidades de ensino (incluindo da Educação Infantil ao Ensino Superior). Nesta aula, vamos aprofundar o que ela propõe para o Ensino Fundamental Médio. Veja o que ela diz quanto às finalidades do Ensino Fundamental:

[...]

LDBEN 9394/96

Seção III Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

PROSELITISMO

Doutrinação ou catequese. A prática do ensino religioso sem proselitismo, citada no Art. 33 da LDBEN (BRASIL, 1996), refere-se à proibição de utilização dessas aulas para a *conquista de fiéis*, ou seja, para doutrinação ou catequese de adeptos de qualquer religião.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de **PROSELITISMO**. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Fonte: Brasil (1996)

Uma lei é composta de artigos, incisos e parágrafos. Por exemplo, o Art. 32 da LDBEN (BRASIL, 1996), exposto anteriormente, possui quatro incisos (marcados com numerais em romanos), e o Inciso IV possui cinco parágrafos; todos se referem ao seu caput, isto é, ao cabeçalho, no inciso.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 3**

1. Exemplifique uma forma de trabalhar (atividades que podem ser propostas aos alunos), na escola, com o que orienta a lei, em cada um dos incisos do Art. 32:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

RESPOSTA COMENTADA

Em cada um dos incisos, você deve ter citado atividades escolares que buscam a vivência dos princípios da lei. Seguem alguns exemplos:

Para o Inciso I – audição de histórias contadas pelos professores ou colegas, seguidas de recriação da história, exploração dos personagens na busca da compreensão do comportamento apresentado etc.; visitas regulares à biblioteca da escola e do bairro para prática da leitura livre; tratamento de informações que estão presentes no dia a dia, com elaboração de gráficos e tabelas sobre dados diversos (número de casas com acesso à água potável ou ao controle do consumo de energia elétrica da escola, por exemplo). Como o inciso destaca, “o desenvolvimento da capacidade de aprender” faz parte da formação básica do cidadão e não deveria ser entendido de forma reduzida, como reproduzir, em respostas, partes do texto lido, ou copiar atividades do livro didático que não façam sentido para o estudante, ou, ainda, memorizar o número e as operações matemáticas, sem que tanto o número quanto as operações sirvam para o entendimento de uma questão mais ampla.

Analise com cuidado o teor das atividades que você sugeriu e veja se elas apelam mais para repetição e memorização ou mais para a observação e reflexão. As atividades que envolvem a observação, a reflexão e a reorganização da informação são mais relevantes para o alcance dos objetivos da lei.

Por exemplo, ao ouvir uma história contada por sua professora, é mais provocativo para a aprendizagem que a criança (ou adulto) seja levada a recriar a história e a lidar com um personagem novo a ser inserido ou inventar outro final do que responder questionários em que as respostas se limitam à repetição da história que foi contada.

Para o Inciso II – atividades que:

envolvam a interpretação crítica de jornais que circulam na comunidade, buscando encontrar informações que faltam nas notícias veiculadas; provoquem debates sobre os valores sociais nos quais se assentam nossa vida social (a forma como lidamos com crianças e idosos, por exemplo); estimulem o estudo respeitoso de outras culturas e formas de ver o mundo; levem à reflexão das relações que desenvolvemos entre a vida social e o ambiente, de forma mais provocativa da formação básica do cidadão, do que, por exemplo, a realização de exercícios do livro didático, os quais costumam nomear o que é ser vivo e ser inanimado e pedir a reprodução desta informação inúmeras vezes, ou, ainda, leituras que definem o que é sociedade, ambiente e bem comum, e, depois, pedem que estas definições sejam exaustivamente repetidas.

Para o Inciso III – atividades que favoreçam o desenvolvimento de hábitos importantes para a aprendizagem: a busca de várias fontes de informação; o fichamento dos

materiais lidos; a organização do ambiente de estudo; a organização da disponibilização, com antecedência, dos materiais a serem utilizados nos estudos; a reflexão e o debate coletivo das ideias; o respeito à opinião divergente; o aguçamento da curiosidade sobre as questões a serem estudadas. Esses seriam alguns valores e atitudes incentivados, por meio de atividades que envolveriam, necessariamente, a auto-organização, o trabalho em grupo, a combinação coletiva das tarefas.

Para o Inciso IV – *atividades que promovam o trabalho dos estudantes com sua família na escola; jogos, festas, apresentações artísticas, shows de talentos locais, debates públicos sobre problemas que afligem a comunidade são algumas das possibilidades.*



Intelectual ou cidadão?

É comum, nos debates da área da Educação, a apresentação dicotomizada, isto é, apresentada como se fossem duas questões opostas: de um lado, a formação para a cidadania, e, de outro, a formação intelectual, a ser oferecida por meio do estudo dos conteúdos escolares.

Se observarmos a LDBEN

9.394/96 (BRASIL, 1996), nos artigos que acabamos de ler, podemos perceber que a formação intelectual crítica e participativa não é contrária à formação para a cidadania. Da mesma forma, é possível compreender que a formação para a cidadania não prescinde da formação intelectual. Apreciar a arte, saber ler, escrever, calcular, assim como entender o sistema político em que vivemos, as relações entre seres humanos e natureza (entre outras coisas tão importantes quanto estas), não têm um fim em si mesmas, mas servem para (ou podem servir, se bem trabalhadas na escola) formar o cidadão.



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

- Identifique, na Seção III da LDBEN (BRASIL, 1996), que trata do Ensino Fundamental, uma questão que pode ser compreendida como respeito à diversidade cultural existente em nosso país.
-
-

COMENTÁRIO

São várias as interpretações possíveis sobre o respeito à diversidade cultural, presentes na Seção III da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). O parágrafo terceiro, do Inciso IV, do Art. 32, por exemplo, possibilita que o ensino fundamental seja ministrado, nas comunidades indígenas, em suas línguas maternas.

Da mesma forma, o respeito à diversidade cultural pode ser identificado na afirmação de que é objetivo da educação “a tolerância recíproca” (Inciso IV, Art. 32), ou ainda, no parágrafo segundo do Art. 33, que propõe aos sistemas de ensino ouvir diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos religiosos.

CICLOS

Forma de organização das turmas na escola de Ensino Fundamental diferente da seriação. Na serião, há um conjunto de conteúdos escolares a serem estudados em cada série, e o aluno deverá avançar ou não para a série seguinte ao final do ano letivo, de acordo com o nível de conteúdos que conseguiu atingir naquele ano letivo. A organização em ciclos prevê outros critérios para formação das turmas escolares, os quais podem ser com base no processo de alfabetização (ciclos de alfabetização), com base na idade ou, ainda, uma combinação entre série e idade.

Ainda é importante destacar, na referida Seção III, o anúncio de ideias como a possibilidade de organização do sistema de ensino em **CICLOS**, a liberdade de adoção da **PROGRESSÃO CONTINUADA** e a intencionalidade de implantação do regime escolar de **TEMPO INTEGRAL**, temas importantes que serão tratados nas próximas aulas.

PROGRESSÃO CONTINUADA

Forma de avaliação em que o estudante não precisa refazer toda uma série, quando não obtém aprovação em alguns conteúdos. Isso significa que ele poderia fazer a série seguinte, com algumas “pendências”, ou seja, algumas disciplinas ou conteúdos que seriam recuperados ao longo do próximo ano. O objetivo da progressão continuada é evitar que o aluno tenha que refazer conteúdos já aprendidos.

TEMPO INTEGRAL

Regime adotado por escolas que passam a atender em mais tempo diário seus alunos, ou seja, ampliam o tempo de atividades escolares (o que não significa necessariamente tempo de aula): atividades esportivas, artísticas, reforços escolares, apoio para realização das “tarefas para casa” na escola, entre outros.

Vamos ler agora, mais detidamente, o que diz a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre as finalidades do Ensino Médio:

LDBEN 9.394/96

Seção IV
Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

Fonte: Brasil (1996)



As linhas que aparecem riscadas na lei permitem perceber o que mudou após 1996, e por meio de qual legislação essas alterações foram feitas.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 1**

3. Identifique, na Seção IV da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), quais ideias gerais são acrescentadas ao se tratar das finalidades desse nível de ensino.

RESPOSTA COMENTADA

A leitura da lei permite compreender o Ensino Médio como uma etapa da educação básica (a etapa final) que busca fazer o fechamento da formação recebida no Ensino Fundamental.

O que muitas vezes vemos nas discussões sobre o Ensino Fundamental e Médio é atribuir-se ao Ensino Fundamental o caráter de preparação para o Ensino Médio, mas o que a leitura da lei nos permite perceber é o contrário: é o Ensino Médio que deve consolidar, aprofundar a formação recebida durante o Ensino Fundamental.

É possível perceber também a continuidade da ideia de preparação para a cidadania, acrescida, no nível médio, das ideias de preparação para o trabalho (Inciso II, Art. 35), reforçadas pela proposta de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Inciso IV do mesmo artigo e Inciso I, Art. 36).

Também se acrescentam, nesse nível de ensino, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico (Inciso III, Art. 35), com investimento na ampliação do campo de conhecimentos, mediante o oferecimento, no mínimo, de uma língua estrangeira moderna (Inciso III, Art. 36) e de Sociologia e Filosofia em todos os anos do Ensino Médio (Inciso IV, mesmo artigo).

Cabe ainda um destaque especial à Seção IV que, ao tratar do currículo no Ensino Médio, no Inciso II do Art. 36, indica a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. Segundo esta orientação, não deveríamos privilegiar atividades escolares que levem o aluno à passividade frente aos conteúdos a serem estudados. Da mesma forma como entendemos as atividades escolares para o Ensino Fundamental, no Ensino Médio o aluno também deve ser estimulado a pensar criativa e criticamente, a divergir, pesquisar, relacionar, concluir.

A avaliação, seguindo a mesma orientação, deve oportunizar que os alunos participem de sua elaboração (não apenas respondendo a questões propostas apenas pelos professores), elaborem propostas, acompanhem seu próprio desenvolvimento e construam registros (relatórios, fichas) de acompanhamento.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Em 1998, o fenômeno climático El Niño, provocado pelo aquecimento das águas dos oceanos, foi responsável por enchentes assustadoras e a morte de 16% dos corais nos mares do mundo; Mônica Lewinsky, estagiária da Casa Branca, ficou conhecida por ter sido assediada pelo então presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton; o Viagra passou a ser o primeiro remédio contra a impotência liberado para venda nos EUA; os onze primeiros países europeus fecharam negociações para que o euro passasse a circular na Europa, no ano seguinte; os universitários Sergey Brin e Larry Page fundaram o Google.

No Brasil, dois anos após a aprovação da LDBEN 9.394/96 (BRA-SIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 2, em 7 de abril, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a).

Leia com atenção o documento:

Resolução Câmara de Educação Básica, nº 2, de 7 de abril de 1998

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º § 1º, alínea “c” da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 e o Parecer CEB 4/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 27 de março de 1998,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

- a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:
 - 1. a saúde
 - 2. a sexualidade
 - 3. a vida familiar e social
 - 4. o meio ambiente
 - 5. o trabalho
 - 6. a ciência e a tecnologia
 - 7. a cultura
 - 8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ULYSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

Fonte: Brasil (1998a)



Após esta Resolução, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Infantil e, também, para a Formação de Professores.

Você pode ler, na íntegra, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em:
<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb398>

As diretrizes curriculares para a Educação Infantil:

<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199>

As diretrizes curriculares para a formação de professores, na modalidade normal, em nível médio:

<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb299>

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 2**

4. É possível perceber que, em relação à redação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental **acrescem preocupações**, isto é, indicam um número maior de questões (conteúdos, valores, atitudes a serem trabalhadas) à formação do educando. Cite e comente algumas.

COMENTÁRIO

As diretrizes orientam que as ações pedagógicas das escolas precisam ter como princípios a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres da cidadania, a sensibilidade, a criatividade e a percepção sensível à diversidade de manifestações artísticas.

A ideia de desenvolvimento da autonomia, que antes aparecia no Ensino Médio, na diretriz, é chamada, isto é, convocada para a orientação curricular do Ensino Fundamental, o que parece ser importante, pois a preparação para a cidadania, uma das finalidades principais do Ensino Fundamental, exige que o cidadão possa agir com autonomia e auto-organização na busca de seus direitos e no cumprimento de seus deveres.

Também a orientação apresentada no Inciso II do Art. 3º é importante, pois prevê que as escolas, ao definirem suas propostas pedagógicas, precisam expressar a identidade dos alunos, dos professores e de sua própria unidade escolar, o que indica que, embora todas as escolas estejam em um mesmo país e busquem, no conjunto, “a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (Inciso IV, do Art. 3º), é fundamental que sua identidade (de escola, de professores e de alunos) seja considerada na proposta pedagógica, garantindo o respeito aos conhecimentos locais e regionais, e buscando relações entre estes e os conhecimentos globais.

CONCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) e a Resolução 2/98 (BRASIL,1998a) da Câmara de Educação Básica são complementares, sendo a primeira (lei) mais geral e a segunda (resolução) mais focada no currículo para o Ensino Fundamental.

Em comum, é possível indicar, nesses documentos, a afirmação do ensino ativo e de metodologias e processos avaliativos que contribuem para a formação da cidadania, para a qual é necessária uma consistente formação escolar.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Considerando o constante desafio de, conforme diz o Inciso III do Art. 3º:

[...] reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. Escolha alguns dos aspectos da vida cidadã e, da mesma forma como fizemos na Atividade 1 desta aula, elabore duas atividades que poderiam ser propostas buscando desenvolver alguns dos aspectos escolhidos.

COMENTÁRIO

Escolhendo, por exemplo, a cultura e a saúde, poderíamos, como professores do Ensino Fundamental, resgatar brincadeiras infantis, músicas e cirandas que a comunidade do entorno da escola conhece e, com o registro desse resgate, promover uma integração escola-comunidade, por meio de exposições, apresentações de alunos etc.

Do ponto de vista da saúde, poderíamos estudar as experiências dos "médicos do humor" e as relações estabelecidas entre saúde e bom humor.

RESUMO

Nossos estudos objetivaram distinguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução 02/98 (BRASIL, 1998a), que instituiu as Diretrizes Nacionais do Currículo no Ensino Fundamental.

No primeiro documento estudado LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi possível perceber a integração entre o Ensino Fundamental e o Médio.

Nos dois documentos, foi possível perceber a priorização da formação para a cidadania e a relação necessária entre qualidade da escolarização e a formação para a cidadania.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Ainda nos falta estudar um documento nacional muito importante: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Vamos fazê-lo na próxima aula.

objetivos

Parâmetros Curriculares Nacionais – Qual currículo? Para qual Brasil?



Meta da aula

Apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais e possibilitar a reflexão crítica sobre os mesmos.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos curriculares do documento analisado;
2. relacionar especificidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais com aspectos do trabalho curricular da escola.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, veremos algumas características dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e refletiremos sobre as orientações e práticas curriculares que estão ligadas a esses Parâmetros.

Sugerimos que, se você tem acesso a uma biblioteca de escola pública, peça emprestado o documento na íntegra (10 volumes), para conhecê-lo e acompanhar, de posse dele, a leitura desta aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (documento que tomaremos como foco dos estudos) são um documento introdutório, que apresenta uma visão geral sobre o entendimento de currículo e de *Parâmetro Curricular*, sete volumes que se referem, cada um, a uma das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e os três últimos volumes sobre os Temas Transversais, sendo o primeiro desses com a concepção de Temas Transversais e o tema Ética, o segundo com os temas Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e o terceiro, Meio Ambiente e Saúde.

AS INTENCIONALIDADES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Já em sua apresentação, os Parâmetros são indicados como auxiliares para a reflexão e discussão da prática pedagógica, tomando-se como algumas possibilidades de sua utilização:

Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997, p. 7).

Como se pode observar, essas são indicações de utilização bastante promissoras. Cabe-nos refletir se, nas realidades escolares que conhecemos, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) efetivamente provocam, ou viabilizam, essas utilizações sugeridas, ou seja, se esse é um documento consultado com frequência quando:

- os professores planejam na escola;
- os professores repensam seus fazeres e planejamentos;
- os professores debatem os fins da educação que praticam e se os meios estão sendo adequados;
- os professores e alunos produzem material didático;
- a escola promove discussões com os pais sobre temas educacionais que lhes parecem relevantes.

O documento (PCN) é apresentado como “(...) um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País (...)", que:

(...) configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Também aqui, ao conhecer o detalhamento dos objetivos propostos para cada um dos ciclos de estudos, deveríamos discutir sobre a viabilidade da manutenção (anunciada) da autonomia curricular dos estados e municípios, e dos professores e equipes com (*e na*) diversidade de realidades sociais, econômicas, culturais e políticas que temos em nosso país.

Vale, ainda, destacar como aparece a relação entre educação, cidadania e currículo:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (idem).

No mesmo sentido das observações anteriores que fizemos ao texto dos PCN, cabe-nos refletir, sempre (e mais uma vez!):

(a) se existe um único conjunto de conhecimentos socialmente relevantes;

(b) se, caso exista esse único conjunto de conhecimentos socialmente relevantes:

1. os professores possuem esse (único) conjunto de conhecimentos considerados como os únicos socialmente relevantes;
2. é possível ensinar todo esse conjunto a todos os alunos.

Na continuidade das considerações preliminares, o documento traz alguns conceitos como capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes demandados pelo mercado, “aprender a aprender” e a ideia da **EDUCAÇÃO PERMANENTE** (1997).

EDUCAÇÃO PERMANENTE

A educação permanente representa a formação continuada, que inclui a participação em cursos de atualização e aprofundamento, durante o exercício de um trabalho, diferente da *educação inicial*, ou formação inicial, que antecede o exercício de uma profissão.

O ensino deve se preocupar com a preparação para o trabalho?



Qual seria a função da escola? Para ser considerada socialmente relevante, teria ela de se preocupar com a formação para o mercado de trabalho e com a preparação para a universidade?

Vitor Paro (2001) escreveu um ensaio interessantíssimo com o título “Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica”. De forma muito didática, o autor explica por que a função da escola, de atualizar historicamente os seres humanos, é tão importante e primordial, especialmente tomando-se como princípio a necessidade de nos preparamos para a construção de nossa liberdade em convivência com os demais.

O autor distingue: (1) o trabalho como função exercida na sociedade, que implica subordinar-se ao mercado do trabalho; (2) o trabalho como forma humana que contribui para produção de nossa sobrevivência, que nos constrói historicamente, porque possibilita a realização do bem viver (PARO, 2001):

Mas, para que o trabalho seja mediação para o bem viver, numa sociedade (...) é preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial sua condição de sujeito [de autor de sua história e sua cultura], em relação de colaboração, não de dominação, com os demais (PARO, 2001, p. 19).

No campo da educação, as ideias de desenvolvimento de competências, “aprender a aprender” e educação permanente, na maioria das vezes, apresentam-se justificadas pelos interesses do mercado de trabalho.

Ainda, o documento assume como concepções orientadoras:

(...) é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997, p. 28).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Vimos que os Parâmetros são indicados como auxiliares para a reflexão e a discussão da prática pedagógica. Entre as indicações oficiais apresentadas em 1997, escolha duas e comente como você vê a viabilidade de sua aplicação (consulte essas indicações no item “As intencionalidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais” desta aula).

COMENTÁRIO

As indicações incluem a revisão de objetivos, conteúdos, metodologias e planejamento; a revisão das práticas pedagógicas; o debate entre os professores sobre a participação dos alunos na escola; a produção de material didático que oportunize, para os alunos, melhores contextos de aprendizagem e, por fim, a promoção do debate com os pais e os responsáveis sobre temas educacionais.

A viabilidade da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com essas finalidades, nas escolas brasileiras, depende de várias questões, entre estas: o conhecimento do documento, passando por uma possibilidade de leitura crítica do mesmo, até a viabilização, na escola, de reuniões de discussão, estudo e planejamento.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

Nos PCN, os ciclos são apresentados como uma experiência adotada desde a década de 1980, em nosso país, por alguns municípios e estados, com a intencionalidade de flexibilizar a *seriação* e possibilitar que o currículo fosse trabalhado ao longo de um período de tempo maior (não apenas uma série/ano letivo), buscando respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (BRASIL, PCN, 1997).

Argumentando que, embora as experiências tenham apresentado “problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática” (idem, p. 44), os resultados demonstrariam que a organização em ciclos efetivamente

contribuiria para o desenvolvimento escolar, e, por isso, estão propostos, nos PCN, como forma de estruturação escolar.

A estruturação em ciclos se expressa, no documento, em duas intencionalidades:

(...) compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem; favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997).

A organização escolar em ciclos é proposta, pelo documento, agrupando duas séries escolares (na época as oito séries que formavam o Ensino Fundamental) em um ciclo:

1^a e 2^a séries – 1º ciclo

3^a e 4^a séries – 2º ciclo

5^a e 6^a séries – 3º ciclo

7^a e 8^a séries – 4º ciclo

Durante o ciclo não há reprovação escolar (somente ao final de cada ciclo). E os conteúdos que antes eram propostos por série agora são organizados para que sejam aprendidos em um período de dois anos.

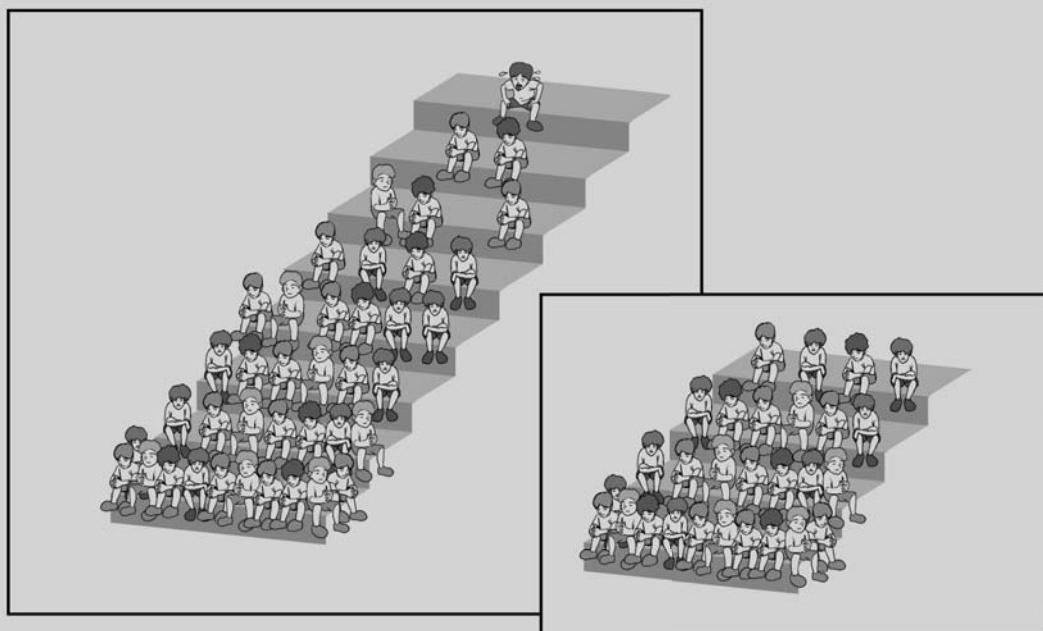
Em uma futura aula, estudaremos outras concepções de ciclos, que não se limitam a reorganizar as séries em um tempo maior, mas que tentam romper com a seriação dos conteúdos escolares (a divisão dos conteúdos por série).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Observe e comente os desenhos em relação aos ciclos e séries, considerando o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a organização escolar:



COMENTÁRIO

Os desenhos possibilitam inferir sobre os efeitos dos ciclos, no que se refere ao aumento do tempo entre os períodos nos quais os alunos podem ser reprovados. Ou seja, ampliar o período que a criança fica na escola, sem a possibilidade de ser reprovada e ter de repetir o ano (na série esse risco era anual, e, nos ciclos propostos pelos PCN, esse risco passa a ocorrer de dois em dois anos), tem demonstrado efeito nos índices de permanência e aprendizagem escolar, embora muitas críticas ainda sejam feitas.

Existe um entendimento, entre muitos professores, de que não reprovar o aluno, fazendo-o repetir o que ele não aprendeu o mais rápido possível (não aguardando dois anos), é melhor para a aprendizagem. Mas o desempenho escolar estudado sobre os índices das provas nacionais (SAEB e, agora, Prova Brasil) demonstra que a repetência escolar não provoca a aprendizagem dos alunos (não como o esperado) e agrava os riscos de abandono escolar. Ao mesmo tempo, não ser reprovado na escola não diminui os resultados dessas crianças (que estudam em ciclos) nas provas de desempenho (FRANCO, 2001).

A ESCOLA, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E OS CONTEÚDOS

Para finalizar nosso estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, vamos trazer mais algumas informações sobre como a escola e sua função social são retratadas no documento e como são propostos os conteúdos escolares.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas (BRASIL, 1997, p. 48).

Com esses entendimentos acerca da função social da escola (possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades, de acordo com as necessidades de cada um, e selecionar os conteúdos adequados às necessidades de seu universo cultural), os PCN tomam a defesa de que os conteúdos não têm um fim em si mesmo, mas devem ser percebidos como instrumento de desenvolvimento pessoal:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, p. 51).

Evidentemente, precisaremos refletir sobre os objetivos colocados nos PCN para julgarmos se é possível trabalhar com os conteúdos propostos sem que estes se transformem em *um fim em si mesmo*. Isto é, se a natureza e a carga dos conteúdos propostos impedem ou não que os mesmos sejam tomados como instrumentos de compreensão do mundo, ou passam a ser sistematicamente *ensinados* de forma descontextualizada e não significativa para os alunos.

Os PCN trabalham com a noção de três tipos de conteúdos:

Conteúdos conceituais – “que envolvem fatos e princípios” (p. 51);

Diz o documento que a aprendizagem de conceitos se dá por *aproximações sucessivas*, que envolvem informações a serem adquiri-

das, vivência de situações em que esses conceitos sejam aplicados e a elaboração de generalizações.

Ex.:

Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções, representações (BRASIL, p. 47).

Conteúdos procedimentais – que “expressam um saber fazer, que envolvem tomar decisões e realizar uma série de ações” para atingir um objetivo. Incluem-se nesse campo aprender a fazer uma pesquisa, um resumo, uma maquete ou um experimento (BRASIL. PCN, p. 52).

Conteúdos atitudinais – “que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes” (p. 51).

Ex.:

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, p. 37).

Além da tipologia dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), os PCN organizam os objetivos (referentes aos conteúdos), em níveis: geral (para todo o Ensino Fundamental), gerais por disciplina e objetivos por ciclo (e disciplina).

Vejamos alguns exemplos:

Objetivos gerais do Ensino Fundamental, segundo os PCN:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinências ao país;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis com um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e provados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Veja agora um objetivo geral da Matemática, para todo o Ensino Fundamental:

Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis (BRASIL, p. 37).

Além dos objetivos gerais por disciplina, os PCN atribuem, também, objetivos para cada ciclo. É um objetivo de Matemática para o 1º ciclo:

Desenvolver procedimentos de cálculo – mental, escrito, exato, aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados (BRASIL, p. 47).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para todas as disciplinas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e do Ensino Médio podem ser consultados, também, na internet. Basta digitar “Parâmetros Curriculares Nacionais” em qualquer site de busca.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Escolha um dos objetivos gerais, colocados pelos PCN do ensino fundamental, e comente como você poderia trabalhar com ele, de forma integrada aos saberes da comunidade local.

RESPOSTA COMENTADA

São várias as possibilidades de trabalho com qualquer um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, propostos pelos PCN. O importante é observar que, qualquer que seja a situação proposta (de trabalho com o objetivo), ela deve remeter ao estudo de algumas práticas da comunidade local.

Por exemplo, se a proposta é trabalhar com o objetivo de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, PCN, p. 69), esse trabalho poderá partir do estudo dos hábitos alimentares locais e da pesquisa sobre os efeitos dos alimentos mais consumidos naquela comunidade, sobre a saúde.

CONCLUSÃO

Nossa pretensão foi mostrar aspectos importantes do documento que orienta o currículo nacionalmente e, ao mesmo tempo, apontar algumas indagações sobre sua pertinência ou viabilidade.

Não há unanimidade quanto às questões levantadas: se é possível ou não termos um Referencial Curricular Nacional; se é viável ou não tomá-lo como parâmetro para as práticas pedagógicas.

Da mesma forma, entendemos que o seu conhecimento é imprescindível para os professores e futuros professores, assim como fundamentais algumas de suas contribuições, em especial, ao possibilitar aos professores uma visão geral de cada disciplina.

RESUMO

É importante que se faça um *debate* sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando a estrutura do documento, suas intenções, a proposta de organização do Ensino Fundamental em ciclos e a forma como ele apresenta os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e os níveis nos quais os objetivos são propostos (gerais, gerais por disciplina e por disciplina e ciclo).

O debate circula pelas ideias que questionam a possibilidade (viabilidade) de um currículo nacional e a polêmica entre os fins da educação (considerando-se Ensino Fundamental): a defesa da educação como preparação para o trabalho e a argumentação por uma educação centrada nas necessidades de atualização histórica dos sujeitos, buscando o *bem viver* (PARO, 2001).

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, abordaremos os entendimentos curriculares que aparecem nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas. Poderemos retomar a discussão dos Parâmetros ao questionarmos sobre como (e se) estes Projetos apresentam referências aos PCN.

Curriculum

Referências

Aula 1

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_09.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Disponível em: <http://www.crmario-covas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Introdução à pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LUCCI, Elian Alabi. *A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em: 10 maio 2009.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-98.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Leituras Recomendadas

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 4. p. 67-98.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 6. p. 119-148.

Aula 2

BIGGE, Morris L. *Teorias da aprendizagem para professores*. Tradução José Augusto Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo: EPU/ EdUSP, 1977.

COMENIUS, Jean Amos. *Didactica Magna*: a arte de ensinar tudo a todos. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. Tradução Arlindo Vieira Ramos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1957.

Leitura Recomendada

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Ed. Xamã, 2001. Cap: Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. p. 13-32.

Aula 3

ALTHUSSER, Louis. *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*. [S.l.]: [s.n.], 1970.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial*: a educação democrática numa era conservadora. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste em France*. Paris: Maspero, 1971.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. v. 1.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

BOWLES Samuel; GINTIS; Herbert. *Schooling in capitalist America*. Nova Iorque: Basic Books, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento: João Barrote, 1975.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br/2007-08,a1327>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Curriculum, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control*: new directions for the sociology of education. London: Collier-MacMillan , 1971.

Leituras Recomendadas

ANOTACÕES: Canal Futura. Disponível em: <<http://sandrahbn.blogspot.com/2009/03/canal-futura.html>> Acesso em: 29 jun. 2009.

GIMENO SACRISTÁN. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÒMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119-148.

PAULO Freire: Pedagogia do oprimido. Disponível em: <http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2009.

VINICIUS de Moraes: Operário em construção. Terra: Letras. Mus. br. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87332/>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

Aula 4

CANDAU, Vera M. *Direitos humanos, educação e interculturalidade*: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CINEMA na educação: escritores da liberdade. Planetaeducação: um mundo de serviços para escola. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=991>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

DOLL Jr., William E. *Curriculum*: uma perspectiva pós-moderna. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREEDOM writers: Foundation. Disponível em: <http://www.freedomwritersfoundation.org/site/c.kqIXL2PFJtH/b.5183373/k.DD8B/FWF_Home.htm>. Acesso em: 21 jul. 2009.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

QUINO. *O mundo da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Leituras Recomendadas

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sobre a teoria *Queer*, leia mais em:

COLLING, Leandro. Mais definições em trânsito. Teoria QUEER. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

Aula 5

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina: Editora Universitária Metodista, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975.

GIMENO SACRISTÀN, J. Âmbitos do plano. In: _____. PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 233-294.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Desseriar o ensino: qual currículo? Qual conhecimento? In: _____. *A construção de uma outra escola possível*. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. p. 81-94. (Ciclos em Revista, v. 1).

PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes*. Porto Alegre, mar. 2000. (Cadernos Pedagógicos. n. 21).

Leituras Recomendadas

MORAES, Salete Campos de, VITÓRIA, Maria Inês Côrte e CÔRTES, Helena Sporleider. Políticas públicas de educação ao sul do continente sul-americano: um estudo de caso no município de Porto Alegre, Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, n. 9, p. 125-138. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n9/n9a08.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

PORTE ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre, dez. 1996 (Cadernos pedagógicos. n. 9).

Aula 6

NETPROF. Clube dos professores portugueses na Internet. *Decreto-Lei n. 6/2001 de janeiro de 2001*. Novos currículos do ensino básico. Disponível em: <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8695>. Acesso em: 27 ago. 2009.

NETPROF. Clube dos professores portugueses na Internet. *Despacho n. 142/90*. Área-Escola. Disponível em: <http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8691>. Acesso em: 27 ago. 2009.

PACHECO, José Augusto. Área escola: projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 7, n. 1-2, p. 49-80, 1994. Disponível em: <<http://repository.sdu.munho.pt/bitstream/1822/545/1/1994%2c7%281e2%29%2c49-80%20%28JosePacheco%29.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria de Educação. *1º ciclo de formação*: documento preliminar. Fascículo 1. Rio de Janeiro, 2000. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria de Educação. *Princípios educativos e núcleos conceituais*. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/PrincipiosENucleos.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Muniz. *Área escola/escola: desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SILVA, Maria Emilia P. da. Qual qualidade, para que tipo de experiência escolar? O projeto carioca dos anos 90. *Revista Rio de Janeiro. Educação: formas e estratégias educativas*, Rio de Janeiro, n. 13-14, p. 149-168, maio-dez. 2004.

Sites com dados de Portugal:

ANEXO: lista de países por PIB nominal per capita. In: WIKIPEDIA: a encyclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_PIB_nominal_per_capita>. Acesso em: 27 jul. 2009.

PORTUGAL. In: WIKIPEDIA: a encyclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

Sites com dados sobre o município do Rio de Janeiro:

ANEXO: lista de estados do Brasil por PIB per capita. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://wapedia.mobi/pt/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_PIB_per_capita>. Acesso em: 27 jul. 2009.

FICHEIRO: bandeira do Município do Rio de Janeiro.png. In: WIKIPEDIA: a encyclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bandeira_do_Munic%C3%ADpio_do_Rio_de_Janeiro.png>. Acesso em: 13 ago. 2009.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria de Educação. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

Leitura Recomendada

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Aula 7

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2009.

BRASIL. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 maio 1998. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009a.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Seção 1, p. 21. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb398>>. Acesso em: 17 ago. 2009b.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino

fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb299>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

Leitura Recomendada

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*. Campinas, set. 2002, v. 23, n. 80, p. 368-385. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018>. Acesso em: 17 ago. 2009.

Aula 8

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática* Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>.

FRANCO, Creso (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

Leitura Recomendada

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, p. 13-32, 2001.



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

